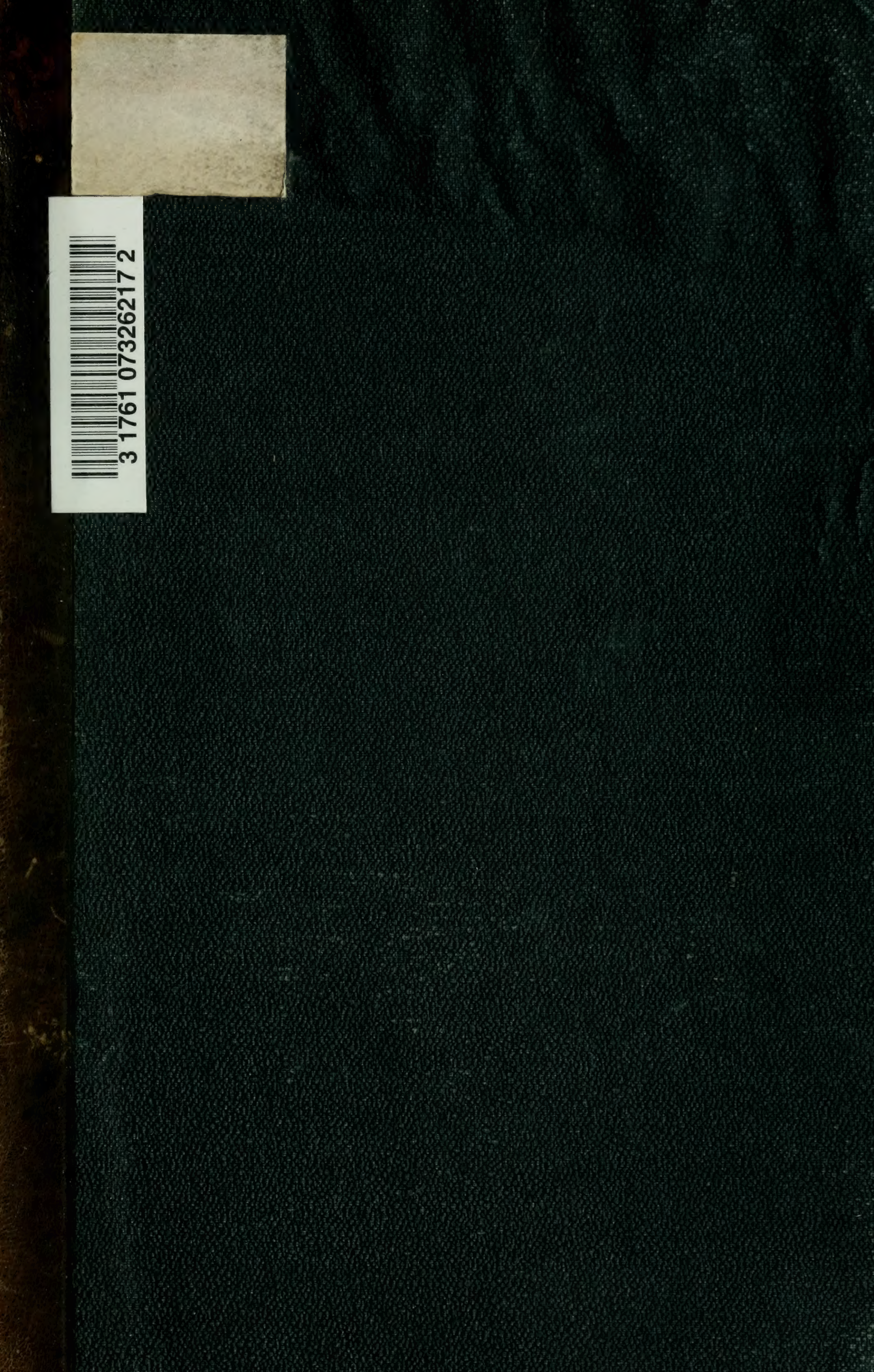
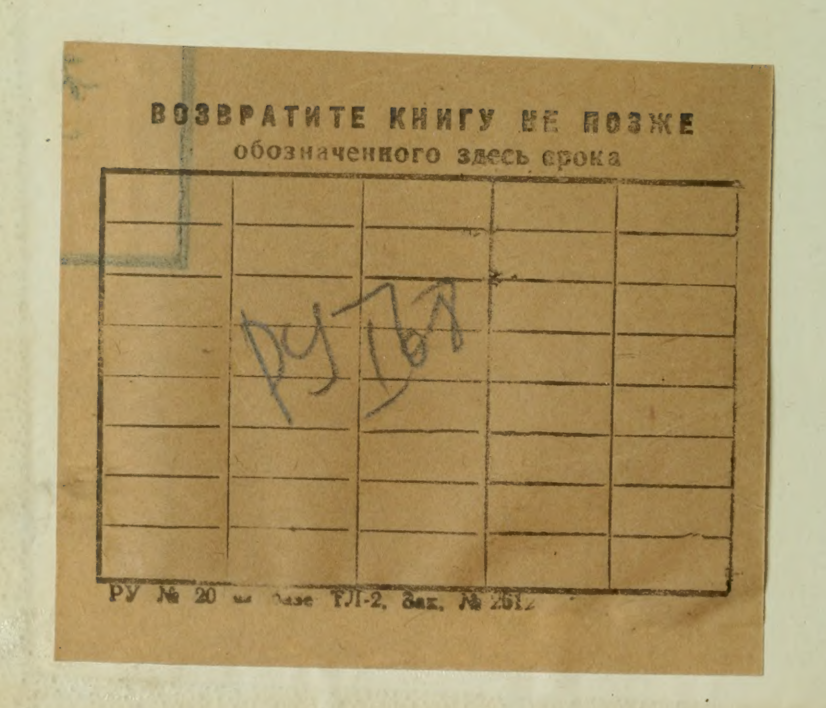

3 1761 07326217 2


ВОЗВРАТИТЕ КНИГУ НЕ ПОЗЖЕ
обозначенного здесь срока
РУ № 20



СБОРНИКЪ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХЪ СТАТЕЙ

ВЪ ЧЕСТЬ

А. Н. ОСТРОГОРСКАГО.



Алексѣй Николаевичъ
Острогорскій
1907 г.

СБОРНИКЪ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХЪ СТАТЕЙ

ВЪ ЧЕСТЬ

РЕДАКТОРА ЖУРНАЛА «ПЕДАГОГИЧЕСКІЙ СБОРНИКЪ»

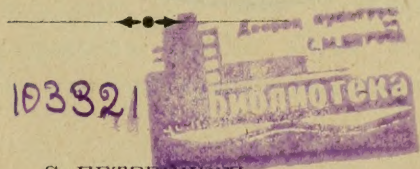
А. Н. ОСТРОГОРСКАГО

ПО СЛУЧАЮ

ДВАДЦАТИПЯТИЛѢТІЯ ЕГО РЕДАКТОРСКОЙ ДѢЯТЕЛЬНОСТИ.

ПОДЪ РЕДАКЦІЕЙ

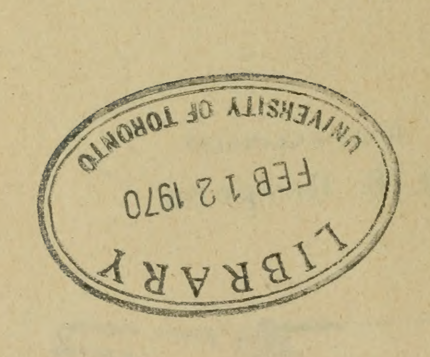
П. В. Петрова.



С.-ПЕТЕРБУРГЪ
Типографія М. М. Стасюлевича, В. о., 5 л., 28
1907



3676



Предисловіе.

Среди проживающихъ въ Петербургѣ сотрудниковъ журнала «Педагогическій Сборникъ» болѣе полугода тому назадъ возникла мысль почтить редактора этого журнала А. Н. Острогорскаго, въ день исполняющагося 27 сентября 1907 г. двадцатипятилѣтія его редакторской дѣятельности, поднесеніемъ особаго сборника, въ составъ котораго предположено было ввести краткій біографическій очеркъ маститаго юбиляра и нѣсколько оригинальныхъ статей по вопросамъ воспитанія и обученія, составленныхъ сотрудниками журнала.

Въ состоявшемся въ январѣ мѣсяцѣ частномъ собраніи сотрудниковъ [1]) было рѣшено: 1) обратиться ко всѣмъ бывшимъ и настоящимъ сотрудникамъ журнала съ извѣщеніемъ о предстоящемъ юбилеѣ и просить принять участіе въ изготовленіи задуманнаго юбилейнаго сборника присылкою статей соотвѣтственнаго содержанія и 2) выдѣлить изъ числа проживающихъ въ Петербургѣ сотрудниковъ особое бюро для дальнѣйшаго направленія и осуществленія задуманнаго изданія.

---

[1]) Въ немъ приняли участіе: И. А. Завадскій, П. П. Книперъ. А. П. Михневичъ, П. В. Петровъ, И С. Симоновъ, М. В. Соболевъ, С. И. Шохоръ-Троцкій, В. А. Яковлевъ и А. А. Смирновъ.

Въ составъ бюро были избраны А. П. Михневичъ, П. В. Петровъ и И. С. Симоновъ.

Напечатанное въ нѣкоторыхъ повременныхъ изданіяхъ отъ имени бюро извѣщеніе о предстоящемъ юбилеѣ А. Н. Острогорскаго встрѣтило самый горячій откликъ со стороны бывшихъ и настоящихъ сотрудниковъ журнала «Педагогическій Сборникъ». Въ теченіе четырехъ мѣсяцевъ (мартъ — іюнь) въ распоряженіе бюро поступило около сорока статей, присланныхъ изъ разныхъ городовъ имперіи и изъ-за границы.

Отъ многихъ сотрудниковъ поступили взносы на изданіе юбилейнаго сборника. Съ неменьшей отзывчивостью отнесся къ задуманному дѣлу и маститый редакторъ журнала «Вѣстникъ Европы» М. М. Стасюлевичъ, изъявившій готовность напечатать въ своей типографіи юбилейный сборникъ на весьма льготныхъ условіяхъ (со скидкою 50% со стоимости всего изданія).

Редактированіе, корректуру и прочія техническія работы по изданію юбилейнаго сборника приняли на себя П. В. Петровъ, А. П. Михневичъ и И. С. Симоновъ.

Къ сожалѣнію, юбилейный сборникъ не могъ вмѣстить всѣхъ тѣхъ статей, которыя были присланы авторами, а потому, по причинамъ исключительно экономическаго свойства, пришлось не вошедшія въ составъ сборника статьи съ благодарностью возвратить ихъ авторамъ.

Обращаясь къ содержанію помѣщенныхъ въ настоящемъ юбилейномъ сборникѣ статей, редакція считаетъ себя обязанною заявить, что въ числѣ авторовъ, приславшихъ свои статьи, находится нѣсколько учениковъ и слушателей досточтимаго юбиляра какъ по бывшей въ его вѣдѣніи учительской семинаріи военнаго вѣдомства, такъ и по состоящимъ при педагогическомъ музеѣ военно-учебныхъ заведеній курсамъ для

подготовки офицеровъ-воспитателей и учителей для упомянутыхъ заведеній. Бывшіе ученики и слушатели А. Н. Острогорскаго въ значительной мѣрѣ оказали содѣйствіе составителю краткаго біографическаго очерка юбиляра—И. С. Симонову, приславъ ему цѣнныя и весьма обстоятельныя воспоминанія, которыя и использованы составителемъ съ искренней, сердечной признательностью къ ихъ авторамъ. Изъ числа бывшихъ же слушателей Алексѣя Николаевича трое прислали свои работы, объединенныя въ статьѣ «Памяти великихъ учителей» (см. стр. 200).

Что касается остальныхъ статей, то всѣ онѣ затрагиваютъ тѣ вопросы школьной жизни и практики, которые не переставали интересовать юбиляра въ теченіе всей его долгой педагогической и литературной дѣятельности.

Въ виду этого, редакція юбилейнаго сборника проситъ досточтимаго Алексѣя Николаевича отъ имени всѣхъ, принявшихъ участіе въ изданіи сборника, благосклонно принять настоящее изданіе, какъ дань высокаго уваженія и горячей признательности за ту идеальную, безкорыстную, согрѣтую теплою любовью и плодотворную педагогическую дѣятельность, которой была посвящена вся его достойная признанія и подражанія жизнь.

С.-Петербургъ
8 сентября 1907 г.



Алексѣй Николаевичъ
Острогорскій

1880 г.

Алексѣй Николаевичъ Острогорскій.

27-го сентября исполняется 25 лѣтъ редакторской дѣятельности руководителя журнала «Педагогическій Сборникъ» Алексѣя Николаевича Острогорскаго.

Юбиляръ родился въ С.-Петербургѣ 25-го января 1840 года.

Отецъ А. Н. всю свою долгую жизнь прослужилъ чиновникомъ, сначала въ министерствѣ финансовъ, а потомъ, болѣе 25-ти лѣтъ, въ комитетѣ о раненыхъ. О немъ въ литературѣ мы находимъ любопытныя указанія, ярко характеризующія *ту среду*, въ которой прошло дѣтство, отрочество и юность А. Н.

«Еще въ юности», говоритъ извѣстный педагогъ В. П. Острогорскій про отца А. Н., «отличался онъ любовью къ родной литературѣ».

«Живой свидѣтель всего ея роста (онъ родился въ одинъ годъ съ Пушкинымъ, въ 1799 году), начиная съ Жуковскаго и Батюшкова и кончая Тургеневымъ, онъ всю жизнь, до самой своей смерти, зорко слѣдилъ за ея ходомъ, покупая книги всѣхъ лучшихъ нашихъ авторовъ, до Салтыкова включительно.

«Интересовался онъ и русской журналистикой, и, идя за вѣкомъ, послѣдовательно читалъ и «Телеграфъ», и «Телескопъ», и «Библіотеку для чтенія» Сенковскаго,

«Отечественныя записки» Краевскаго, и «Современникъ» Некрасова, и «Искру» Курочкина, а въ послѣдніе годы жизни прочитывалъ новые народившіеся журналы, и обо всемъ прочитанномъ имѣлъ собственное мнѣніе, всегда. болѣе или менѣе, вѣрное, остроумное, иногда очень оригинальное и мѣткое. Это былъ человѣкъ рѣдкаго литературнаго вкуса и просвѣщеннаго взгляда на вещи, шедшій въ уровень съ передовыми идеями смѣнявшихся на его глазахъ эпохъ. Никогда не напечатавъ, кажется, ни единой строки, онъ любилъ литературу въ ея лучшихъ представителяхъ, такъ сказать, платонически. Онъ видывалъ и Крылова, и Жуковскаго, и Пушкина; зналъ и о нихъ, какъ и о многихъ другихъ писателяхъ, старыхъ и новыхъ, множество разсказовъ, которые мастерски и съ охотой передавалъ. До глубокой старости помнилъ онъ наизусть и охотно декламировалъ басни Крылова и, чуть ли не цѣликомъ, «Горе отъ ума» и «Евгенія Онѣгина» — свои любимыя произведенія...

«Всегда привѣтливый, со свѣтлой, добродушной улыбкой, съ безобидной шуткой, а подчасъ и ѣдкимъ юморомъ, съ многолѣтнимъ опытомъ жизни и знаніемъ людей, онъ былъ интереснѣйшимъ собесѣдникомъ, неистощимымъ въ разсказахъ о прошломъ, добрымъ и мудрымъ совѣтникомъ въ самыхъ разнообразныхъ, интимныхъ дѣлахъ, которыя откровенно повѣряли ему и старики, и молодежь» [1]).

Естественно, что подъ вліяніемъ отца въ А. Н. съ юныхъ лѣтъ могла зародиться и развиться склонность сперва къ чтенію литературныхъ произведеній, а затѣмъ и къ занятіямъ на литературномъ поприщѣ.

Въ 1849 году А. Н. опредѣлили въ Ларинскую гим-

---

[1]) В. Острогорскій. «Изъ исторіи моего учительства», стр. 112—116.

назію, а въ слѣдующемъ—мы его видимъ уже въ приготовительномъ классѣ неранжированной роты 2-го кадетскаго корпуса, куда поступилъ онъ на казенное содержаніе.

Въ корпусѣ А. Н. шелъ однимъ изъ первыхъ учениковъ и былъ назначенъ фельдфебелемъ.

30-го іюня 1858 года онъ былъ произведенъ въ прапорщики Л. Гв. Финляндскаго полка съ прикомандированіемъ къ Михайловской артиллерійской академіи, которую и окончилъ по первому разряду въ 1861 году.

Въ этомъ же году А. Н. прикомандировывается ко 2-му кадетскому корпусу на должность репетитора физики.

Спустя годъ, не считая себя подготовленнымъ держать пробную лекцію по физикѣ, А. Н. рѣшился пріобрѣсти пока право на преподаваніе элементарной математики въ кадетскихъ корпусахъ.

Пробная лекція имъ была сдана въ штабѣ военно-учебныхъ заведеній.

Въ это время уже подготовлялось преобразованіе кадетскихъ корпусовъ въ военныя гимназіи. Во главѣ военнаго министерства сталъ извѣстный дѣятель Д. А. Милютинъ.

Рѣшено было съ августа 1863 года ввести, въ видѣ опыта, *новую организацію* военныхъ училищъ въ Павловскомъ кадетскомъ корпусѣ, а военныхъ гимназій—во 2-мъ кадетскомъ корпусѣ.

Въ виду этого въ кадетскіе корпуса привлекались офицеры съ высшимъ образованіемъ на должности ротныхъ офицеровъ, чтобы имѣть подъ рукою кадръ съ образовательнымъ цензомъ для начала преобразованія.

Въ мартѣ 1863 года А. Н. перешелъ въ Павловскій кадетскій корпусъ на должность младшаго офицера.

Однако опытъ нѣсколькихъ мѣсяцевъ выяснилъ, что *по складу характера* мѣсто А. Н. не въ военномъ училищѣ, а въ военной гимназіи.

Безъ особыхъ затрудненій удалось ему вернуться къ осени того же года во 2-й кадетскій корпусъ, переименованный во 2-ю военную гимназію и порученную бывшему его инспектору классовъ Гр. Гр. Даниловичу.

Къ началу учебнаго 1864—65 года А. Н. былъ уже *воспитателемъ* военной гимназіи.

Этотъ переходъ окончательно опредѣлилъ его дальнѣйшую дорогу.

Новая организація военныхъ гимназій была намѣчена въ самыхъ общихъ чертахъ. Подробности внутренняго устройства предположено было выработать на основаніи опыта. Самый опытъ былъ поставленъ въ весьма выгодныя условія. Въ воспитатели были приглашаемы по преимуществу лица съ университетскимъ или высшимъ военнымъ образованіемъ. Желаніе потрудиться для благоустройства средней школы было такъ сильно, что нѣкоторыя лица мѣняли профессуру на преподаваніе въ средней школѣ, а преподаватели переходили въ воспитатели. Каждому изъ воспитателей поручалось отдѣленіе въ 25—30 воспитанниковъ и предоставлялась возможная въ общемъ дѣлѣ самостоятельность и отвѣтственность.

Педагогическія совѣщанія являлись существеннымъ дополненіемъ практической дѣятельности, вызывавшей потребность обмѣна мыслей, взаимнаго соглашенія и выясненія основныхъ вопросовъ о цѣли, задачахъ и средствахъ воспитанія.

Новое и отвѣтственное дѣло, очень серьезно поставленное тогдашними главными руководителями военно-учебнаго дѣла, Д. А. Милютинымъ и Н. В. Исаковымъ, невольно

понуждало тогдашнихъ преподавателей и воспитателей позаботиться о своемъ *педагогическомъ самообразованіи* путемъ чтенія, посѣщенія собраній педагогическаго общества и проч.

Выдвинутые военно-учебнымъ вѣдомствомъ вопросы *о среднемъ образованіи* и особенно *воспитаніе въ интернатахъ* интересовали тогда и все общество. Педагогическія статьи были не рѣдкость и въ большой прессѣ, но кромѣ того для удовлетворенія потребностей самихъ военно-учебныхъ заведеній былъ основанъ свой педагогическій органъ — «Педагогическій Сборникъ», вскорѣ же привлекшій къ себѣ вниманіе большинства педагоговъ безъ различія вѣдомствъ, которымъ они служили. Достаточно сказать, что въ первые же годы своего существованія журналъ этотъ далъ статьи К. Д. Ушинскаго, В. Н. Водовозова, В. А. Евтушевскаго, К. К. Сентъ-Илера и многихъ другихъ [1]).

Здѣсь умѣстно упомянуть, что еще до поступленія во 2-ую военную гимназію А. Н. имѣлъ возможность *ознакомиться на практикѣ съ учебнымъ дѣломъ*, особенно съ элементарнымъ обученіемъ, работая въ 1859—60-хъ годахъ въ извѣстной въ свое время Василеостровской безплатной школѣ.

Въ то время толки о величайшей реформѣ царствованія императора Александра II—объ освобожденіи крестьянъ — стояли въ Петербургскомъ обществѣ на первомъ планѣ. Постоянно и всюду обсуждались способы этого освобожденія, различныя препятствія его успѣшности, и, какъ одно изъ главныхъ—полнѣйшее невѣжество и безграмотность нашего народа и настоятельнѣйшая необходимость хоть какой-нибудь под-

---

[1]) Первая книжка «Педагогическаго Сборника» вышла 1 октября 1864 года подъ редакціей Н. Х. Весселя.

готовки его къ воспріятію грядущаго освобожденія. Не только въ Петербургѣ, но и по всей Россіи стали открываться *воскресныя народныя школы.*

При участіи нѣкоторыхъ лицъ, къ числу которыхъ принадлежалъ и извѣстный профессоръ К. Д. Кавелинъ, была открыта и упомянутая выше Василеостровская школа.

Въ ней А. Н., тогда уже слушатель Михайловской артиллерійской академіи, работалъ совмѣстно съ Ѳ. Ѳ. Резенеромъ, А. Я. Гердомъ, В. П. Острогорскимъ, Е. С. Волковымъ, А. Н. Страннолюбскимъ и др. [1]).

Педагогическія совѣщанія въ этой школѣ и сношенія съ упомянутыми лицами въ значительной мѣрѣ содѣйствовали А. Н. къ установленію взгляда на *педагогическое* дѣло...

Во 2-й военной гимназіи онъ, однако, пробылъ недолго.

Вслѣдъ за нею преобразованія постепенно вводились и въ другіе кадетскіе корпуса.

Между прочимъ рѣшено было начать преобразованіе и общихъ классовъ Пажескаго корпуса.

Признавая особливое значеніе этого заведенія, питомцы котораго часто достигаютъ высокихъ государственныхъ должностей, генералъ-адъютантъ Исаковъ желалъ обставить его лучшими педагогическими силами, къ тому времени намѣтившимися въ нашемъ вѣдомствѣ, и А. Н. получилъ предложеніе перейти въ него воспитателемъ же.

Въ Пажескомъ корпусѣ онъ пробылъ съ 1866 по 1872 годъ, а затѣмъ былъ назначенъ инспекторомъ

---

[1]) Подробности объ этой въ высшей степени любопытной школѣ смотри: 1) «Воспоминанія стараго студента» — *Вл. Сорокина* («Русск. Стар.», 1888 г., № 11) и 2) *В. П. Острогорскій.* «Изъ исторіи моего учительства» стр. 117—197.

С.-Петербургской военной прогимназіи и пробылъ въ этой должности по 1877 годъ, когда былъ назначенъ директоромъ Учительской семинаріи военнаго вѣдомства.

Въ ней А. Н. взялъ на себя чтеніе семинаристамъ курса геометріи и руководство старшаго класса на ихъ урокахъ геометріи въ образцовой школѣ, учрежденной при семинаріи для практическаго знакомства съ преподаваніемъ.

Не такъ давно вышелъ въ свѣтъ «Историческій очеркъ учительской семинаріи», составленный бывшими ея воспитанниками Грековымъ и Ладновымъ.

Въ этомъ крайне интересномъ очеркѣ на нѣкоторыхъ страницахъ мы находимъ указанія на просвѣщенную дѣятельность А. Н. въ семинаріи.

По словамъ составителей, А. Н. въ должности директора семинаріи явился «сторонникомъ *близкаго общенія* съ воспитанниками, охотно бесѣдуя съ ними по различнымъ вопросамъ»...

«Относясь въ высшей степени серьезно къ принятымъ на себя обязанностямъ преподавателя и руководителя геометріи, А. Н. лично разрабатывалъ методику предмета, заставляя семинаристовъ строго относиться какъ къ подготовкѣ, такъ и къ разбору пробныхъ уроковъ, взвѣшивая при этомъ всѣ детали исполненія задачи. По протоколамъ разборовъ этихъ уроковъ составился его курсъ методики, появившійся подъ скромнымъ заглавіемъ: «Матеріалы по методикѣ геометріи». Особенное вниманіе обращалъ А. Н. на разборъ существовавшихъ въ то время учебниковъ, давая семинаристамъ темы на сравненіе разработки въ нихъ однородныхъ отдѣловъ. Такимъ образомъ, въ его время семинаристы знакомились съ системами по крайней мѣрѣ 10-ти учебниковъ. Кромѣ того, А. Н. задавалъ сочине-

нія на темы общаго характера, напр.: «о доказательствѣ отъ противнаго», «объ аксіомахъ и постулатахъ» и т. п.

Сердечные проводы семинаристами А. Н. на мѣсто его новаго служенія лучше всего доказываютъ, какъ *высоко цѣнили и любили воспитанники своего гуманнаго директора и талантливаго преподавателя»* [1]).

Пишущему эти строки достовѣрно извѣстно, что между А. Н. и многими изъ его учениковъ по семинаріи до сего времени сохранилась *духовная связь*, ярко подтверждающая только что приведенную цитату.

Въ 1882 году А. Н. былъ переведенъ въ главное управленіе военно-учебныхъ заведеній чиновникомъ особыхъ порученій и для занятія должности редактора «Педагогическаго Сборника».

Помимо этой послѣдней обязанности А. Н. со дня вступленія въ главное управленіе несъ рядъ и другихъ.

Ежегодно назначался онъ членомъ педагогическаго комитета главнаго управленія военно-учебныхъ заведеній, состоялъ предсѣдателемъ экзаменной комиссіи главнаго управленія, а также постоянной комиссіи для разсмотрѣнія книгъ, рекомендуемыхъ военно-учебнымъ заведеніямъ; съ 1888 г. онъ назначенъ непремѣннымъ членомъ учебно-воспитательнаго комитета педагогическаго музея, принималъ живое участіе во многихъ комиссіяхъ, въ качествѣ члена, какъ напр. въ комиссіяхъ «о выработкѣ положенія о педагогической библіотекѣ», «по выработкѣ положеній Ярославской и Вольской школъ», «по пересмотру програмъ кадетскихъ корпусовъ (подъ предсѣдательствомъ Ф. И. Симашко), «по разсмотрѣнію сочиненій проф. Тарновскаго», «по разработкѣ программъ

[1]) См. «Историческій очеркъ», стр. 126—128.

Ярославской военной школы» (подъ предсѣдательствомъ М. С. Лалаева), «по разсмотрѣнію учебниковъ русскаго языка» (предсѣдатель А. Н. Макаровъ), «по пересмотру программъ кадетскихъ корпусовъ», «по обсужденію предложенія А. Н. Макарова о курсахъ для воспитателей», «по выработкѣ положенія о дворянскихъ школахъ» и мн. друг.

Помимо этого А. Н. нѣсколько лѣтъ состоялъ членомъ «попечительнаго совѣта» Тенишевскаго училища и предсѣдателемъ «общества взаимной помощи учащимъ въ народныхъ училищахъ С.-Петербургской губерніи [1]), а также предсѣдателемъ «С.-Петербургскаго фотографическаго общества», принимаетъ въ настоящее время участіе въ «С.-Петербургскомъ родительскомъ кружкѣ» и въ «общемъ педагогическомъ отдѣлѣ» педагогическаго Музея въ качествѣ предсѣдателя...

Въ 1900 году при главномъ управленіи военно-учебныхъ заведеній были учреждены *педагогическіе курсы* для подготовки офицеровъ къ воспитательской дѣятельности въ кадетскихъ корпусахъ.

А. Н. былъ назначенъ членомъ конференціи курсовъ.

Въ первомъ же засѣданіи этой послѣдней, подъ предсѣдательствомъ А. Н. Макарова, А. Н. единогласно былъ избранъ руководителемъ занятіями слушателей по изученію ими «инструкціи по воспитательной части» [2]).

---

[1]) 3-го января 1905 года А. Н. былъ избранъ въ почетные члены этого общества.

[2]) Подробности организаціи «бесѣдъ» по инструкціи можно найти въ книгѣ А. Н. Макарова «Педагогическіе курсы». Выпускъ первый. 1902 г. Стр. 38—39, 47—51 и выпускъ второй. 1904 г. стр. 16—18. Слѣдуетъ сказать, что въ пособіе къ своимъ бесѣдамъ А. Н. въ 1903 году издалъ особую хрестоматію, любезно розданную имъ офицерамъ-слушателямъ выпуска 1903—1904 года.

Въ ближайшемъ будущемъ предполагается новое, значительно пополненное, изданіе этой хрестоматіи съ приложеннымъ къ ней весьма цѣн-

И здѣсь на курсахъ, какъ и въ Учительской семинаріи А. Н. явился сторонникомъ *близкаго общенія* съ офицерами-слушателями....

Узнавъ, что къ юбилею А. Н. составляется его краткій біографическій очеркъ, многіе изъ бывшихъ слушателей курсовъ любезно прислали намъ свои воспоминанія объ А. Н., какъ руководителѣ бесѣдъ по инструкціи.

Мы приводимъ дословно нѣкоторыя изъ нихъ, наглядно свидѣтельствующія о томъ огромномъ *нравственномъ авторитетѣ*, который А. Н. пріобрѣлъ въ глазахъ своихъ взрослыхъ учениковъ.

«Уже въ послѣднихъ числахъ августа 1900 года», говоритъ слушатель перваго выпуска Н. К. М-ій,—«со всѣхъ концовъ Россіи съѣхались въ Петербургъ слушатели открывающихся курсовъ. Среди прибывшихъ были и старые воспитатели, уже смотрѣвшіе въ ротные командиры, и молодые, еще состоящіе въ прикомандированіи къ какому-нибудь корпусу; но волновались всѣ... Дѣло было новое. Какіе установятся на курсахъ порядки, какъ будутъ къ намъ относиться, что мы вынесемъ оттуда и принесемъ въ свои заведенія; разрѣшатся ли тѣ вопросы, съ которыми мы пришли сюда, облегчится ли отъ этого тяжелая воспитательская служба, будетъ ли польза дѣтямъ и юношамъ, при которыхъ мы стояли, — вотъ вопросы которые, среди многихъ другихъ, волновали и старыхъ, и молодыхъ воспитателей. Настроеніе большинства было тревожное. Точно ища отвѣтовъ на эти вопросы, поглядывали мы на мощную фигуру Аполлона Николаевича Макарова, но на его выразительномъ, серіозномъ лицѣ мы не могли прочесть

нымъ библіографическимъ указателемъ по весьма многимъ педагогическимъ темамъ.

отвѣтовъ, а его проницательные глаза, казалось, выпытывали наши мысли, не давая угадать, что таилось въ его собственной головѣ.

Наканунѣ молебна произошла «исповѣдь»: Аполлонъ Николаевичъ каждаго изъ насъ порознь приглашалъ къ себѣ, разспрашивалъ о томъ, о чемъ, казалось бы, мы сами себя прежде всего должны были спросить, но о чемъ многимъ и въ голову не приходило: почему мы избрали воспитательскую службу, что мы сдѣлали, чтобъ познакомиться съ этимъ труднымъ дѣломъ, что мы читали по педагогическимъ вопросамъ и т. д. Наконецъ курсы открылись. Съ нѣкоторымъ страхомъ за нашу неподготовленность къ воспріятію психологіи, физіологіи, педагогіи въ связи съ возникавшими философскими идеями и пр., взялись мы за дѣло. Каждый изъ насъ признавалъ, что въ нашемъ воспитательскомъ дѣлѣ эти науки необходимы. Но очень загадочной казалась намъ кафедра «бесѣдъ объ инструкціи».

О чемъ тамъ бесѣдовать? Большинство изъ насъ ее читали и перечитывали; многіе успѣли даже пріобрѣсти скептическое отношеніе къ ней: «мало ли, что тамъ писано, попробовали бы по инструкціи, такъ кадеты живо отгрызли бы голову». Многимъ инструкція казалась «сентиментальностью»; другимъ—неосуществимымъ идеаломъ; третьимъ—кабинетнымъ измышленіемъ; четвертымъ—указаніями, противорѣчащими одно другому. И чѣмъ больше мы знакомились съ окружающей насъ обстановкой и условіями, тѣмъ загадочнѣе казался намъ этотъ предметъ: бесѣды объ инструкціи.

Мы знали, что вести эти бесѣды будетъ А. Н. Острогорскій, котораго мы считали полнымъ единомышленникомъ уже успѣвшаго захватить насъ своимъ авторитетомъ Аполлона Николаевича; и вотъ «правая рука»

Аполлона Николаевича, редакторъ извѣстнаго всѣмъ намъ журнала, будетъ вести бесѣды о томъ, что намъ всѣмъ уже оскомину набило....

Не на кафедру, а за извѣстный всѣмъ намъ столъ противъ царскихъ бюстовъ сѣлъ Алексѣй Николаевичъ и открылъ бесѣду.... Какъ теперь вижу его нѣсколько откинувшуюся въ креслѣ фигуру, утомленное лицо съ длинной бородой съ серебряными нитями, усталые и точно печальные глаза... Не громкимъ, но яснымъ голосомъ сдѣлалъ онъ короткое вступленіе, а затѣмъ предложилъ намъ высказать тѣ недоразумѣнія, которыя волнуютъ насъ въ нашемъ воспитательскомъ дѣлѣ, тѣ указанія инструкціи, которыя намъ кажутся неосуществимыми или неприложимыми къ дѣлу. Одинъ изъ молодыхъ воспитателей привелъ «случай изъ жизни», въ которомъ онъ не зналъ, какъ поступить; не успѣлъ онъ кончить, какъ съ разныхъ сторонъ посыпались подобные или похожіе «случаи изъ жизни». Моментально почти всѣхъ охватила атмосфера живого дѣла, атмосфера дѣла близкаго и кровнаго: говорили не воспитатели, а ихъ накопившіяся въ нихъ за время службы огорченія, обиды отъ кадетъ, у многихъ сожалѣнія объ собственномъ неумѣніи и незнаніи, у иныхъ униженное самолюбіе и разлитая желчь. Алексѣй Николаевичъ только дирижировалъ, направляя свою аудиторію, то къ одному, то къ другому вопросу, а каждый изъ этихъ вопросовъ вызывалъ бурю воспитательскихъ «случаевъ изъ жизни», мнѣній, споровъ туть же въ аудиторіи, и чуть не требованій, чтобъ всѣ эти вопросы сейчасъ же, на мѣстѣ, получили бы то или другое рѣшеніе. Увлекшіеся воспитатели уже начали въ аудиторіи разбиваться на спорящія по тому или другому вопросу группы, но, не помню какимъ маневромъ Алексѣя Николаевича, всѣ сосредоточились на бурномъ вопросѣ объ «бенефи-

сахъ». Чутко прислушивался А. Н. къ дебатамъ, изрѣдка вставляя свое замѣчаніе. Въ каждомъ такомъ замѣчаніи, въ каждой фразѣ былъ виденъ *практикъ нашего живого дѣла, самъ прошедшій, самъ испытавшій на собственныхъ плечахъ то, что волновало и мучило насъ.* Лицо его измѣнилось, глаза заблестѣли энергіей и одушевленіемъ; онъ быстро переводилъ ихъ отъ одного изъ дебатирующихъ къ другому, и слышалъ, казалось, каждое высказанное мнѣніе, давая, время отъ времени, своими фразами освѣщеніе этимъ мнѣніямъ. Но все-таки намъ казалось, что А. Н. чего то не договариваетъ, что онъ либо не хочетъ открыть свой секретъ, либо хочетъ первоначально узнать наши взгляды. Отведенное для бесѣды время окончилось, но курсанты тѣсной стѣной окружили А. Н., не давая ему уйти; для многихъ ихъ вопросы и сомнѣнія были не разрѣшены. А. Н. не далъ той категорической формулы, которая гласила бы: «въ такомъ случаѣ надо поступать вотъ такимъ образомъ», а намъ хотѣлось именно этого; вѣдь и недостатокъ инструкціи тоже въ томъ, что тамъ тоже нѣтъ такихъ формулъ; а бесѣды и должны бы пополнить этотъ недостатокъ.... Вплоть до слѣдующей бесѣды курсанты, споря по всѣмъ угламъ музея, не могли выработать рѣшительныхъ формулъ для тѣхъ «случаевъ изъ жизни», которые разбирались на первой бесѣдѣ.

Вторая бесѣда, на которой поднялся вопросъ о религіозномъ воспитаніи и другіе, только прибавила матеріала, подлила масла въ огонь споровъ, но опять-таки никакихъ жданныхъ формулъ мы не получили.

Бесѣды шли, говорили и о характеристикахъ, писали характеристики «изъ жизни», слушали, что говорилъ на бесѣдахъ А. Н. и все какъ-то чувствовали себя неопредѣленно: нѣтъ никакихъ строгихъ формулъ на то,

что сдѣлать съ воспитанниками; выходитъ ни два, ни полтора. Ужъ у нѣкоторыхъ какое-то разочарованіе наступаетъ: надо говорить, какія мѣры относительно воспитанниковъ въ томъ или другомъ случаѣ предпринимать, а Алексѣй Николаевичъ говоритъ вовсе не о томъ, а вообще о жизни воспитанниковъ въ кадетскихъ корпусахъ, объ ихъ обстановкѣ, объ ихъ тѣлесныхъ и духовныхъ потребностяхъ и запросахъ, объ отношеніи къ этимъ запросамъ воспитателей; разбираетъ не мѣры, какія въ томъ или другомъ случаѣ принимать, чтобы «пресѣчь», а тѣ явленія физіологическія и психическія, которыя вызвали тотъ или другой «случай изъ жизни».... Бесѣды продолжались..... И вотъ, понемногу, съ большой неохотой и со стыдомъ, мы начали *прозрѣвать* ихъ суть.... Неумолимой логикой человѣка не только науки, но и опыта, мы были приведены къ выводу: мѣры принимать нужно, но, прежде всего и раньше всего, относительно насъ самихъ, воспитателей. «Случаи изъ жизни», какъ отрицательныя явленія корпусной жизни, имѣютъ первопричину, главнымъ образомъ, въ насъ самихъ, въ воспитателяхъ.

Никого не обвиняя, никому не дѣлая упрека, только излагая явленія и факты, опираясь на извѣстныя уже намъ положенія психологіи и физіологіи, открывалъ намъ постепенно глаза Алексѣй Николаевичъ. Не всѣ сразу оказались въ той группѣ, про которую сказано: «имѣющій уши слышать—да слышитъ».

Обидно вѣдь, пробывши воспитателемъ нѣсколько лѣтъ, быть приведеннымъ къ выводу: «прежде всего вникни, вдумайся, прочувствуй то дѣло, за которое взялся, а тогда и увидишь, что суть дѣла не въ тѣхъ «мѣрахъ пресѣченія», о которыхъ ты вздыхаешь, а въ тебѣ самомъ, въ твоихъ знаніяхъ, въ твоемъ умѣніи, въ твоей любви къ дѣлу».... Но эта группа разроста-

лась.... Если наши дорогіе лекторы давали намъ знанія и усиливали любовь къ чистой наукѣ, то незабвенный *А. Н. разбудилъ въ насъ чувство долга, чувство любви къ дѣлу, сознаніе нашей вины передъ дѣломъ и воспитанниками, объединилъ наши знанія въ ихъ общемъ направленіи къ пользѣ нашего общаго дѣла*. Мы поняли, что почерпнувъ на курсахъ необходимѣйшія намъ, воспитателямъ, знанія, мы явимся не героями педагогическаго дѣла, но только обезпечимъ себя отъ тѣхъ упрековъ совѣсти, которая должна бы колоть насъ послѣ того, какъ мы увидѣли свою несостоятельность въ принятомъ на себя обязательствѣ. Благодаря А. Н., мы легко, безъ обидъ и уколовъ самолюбія, но твердо были приведены къ пониманію не только важности взятаго на себя дѣла, за которое иные брались съ легкимъ сердцемъ, но и къ полной для насъ необходимости признать, что только изученіе нами этого дѣла, наше проникновеніе въ это дѣло подыметъ его, и вслѣдствіе того дастъ намъ, воспитателямъ, нравственное удовлетвореніе и неизвѣстныя до сихъ поръ большинству изъ насъ радости»....

«Я никогда не забуду того впечатлѣнія», говоритъ слушатель одного изъ среднихъ выпусковъ А. С. Манучаровъ, «которое произвелъ на насъ, слушателей педагогическихъ курсовъ, А. Н. Острогорскій. Собравшись въ аудиторіи, мы съ волненіемъ ожидали его прихода. И вотъ, онъ пришелъ. Неторопливой походкой прошелъ онъ аудиторію и сѣлъ на стулъ. Просто, безъ искусственной аффектаціи, началъ онъ свою рѣчь. Онъ говорилъ о томъ, какую трудную задачу мы возложили на свои плечи, какіе терніи мы встрѣтимъ на пути, какъ часто многіе изъ насъ будутъ колебаться и сомнѣваться въ собственныхъ силахъ. «Но не падайте духомъ», говорилъ онъ намъ, *«полюбите ваше дѣло, отдайте ему*

всѣ ваши силы, и на вашу долю выпадутъ минуты такого нравственнаго удовлетворенія, передъ которымъ померкнутъ всѣ невзгоды». Онъ приводилъ намъ примѣры изъ своей долголѣтней практики, указывалъ на примѣры, извѣстные ему изъ дѣятельности другихъ лицъ, разбиралъ принятые въ томъ или другомъ случаѣ рѣшенія, бралъ случаи изъ нашей личной практики и, опираясь на свои обширныя знанія и громадный опытъ, старался найти подходящее рѣшеніе. Передъ нами былъ не наставникъ, а *доброжелательный другъ*, единственнымъ желаніемъ котораго было передать намъ свои знанія, подѣлиться съ нами своимъ опытомъ и предостеречь насъ отъ лишнихъ ошибокъ. И съ какимъ нетерпѣніемъ мы ждали его бесѣдъ, какъ непринужденно себя чувствовали, какіе животрепещущіе вопросы на нихъ поднимали. И никому не отказалъ онъ въ своемъ совѣтѣ, въ своемъ указаніи, никому не подалъ камня вмѣсто хлѣба... И какъ глубоко запечатлѣлся его образъ въ нашихъ сердцахъ, какъ часто мы вспоминаемъ его чудные сѣрые глаза, его мягкую, поразительно добрую улыбку, его тихій, задушевный голосъ...

И въ трудныя минуты, когда душу обуреваютъ сомнѣнія, когда увѣренность въ своихъ силахъ колеблется, его полный вѣры призывъ къ неустанной работѣ вливаетъ въ насъ новыя силы и поднимаетъ поникшую голову»...

А вотъ, что говоритъ слушатель послѣдняго выпуска, Б. Н. Ленскій: «Намъ, слушателямъ педагогическихъ курсовъ выпуска 1906 года, особенно болѣзненно дороги воспоминанія объ А. Н. Острогорскомъ, такъ какъ нашъ выпускъ былъ при немъ послѣднимъ, и онъ оставилъ службу на нашихъ глазахъ... Какъ теперь помню «бесѣды объ инструкціи» А. Н. Это не было сухимъ изложеніемъ инструкціи; это, дѣйствительно, были «бесѣды»,

при томъ бесѣды въ высокой степени поучительныя и интересныя. На этихъ бесѣдахъ А. Н. затрогивалъ важнѣйшіе педагогическіе вопросы, вызывалъ оживленный обмѣнъ мнѣній, давалъ руководящія указанія и разъясненія... Аудиторія оживала, мысль работала усиленно, и пробуждался интересъ къ педагогическому дѣлу... Рядомъ съ практическими вопросами ставились вопросы, требовавшіе для своего разрѣшенія серіознаго знанія психологіи и глубокаго пониманія доктринъ философіи. Все это легко разрѣшалось А. Н., и мы поражались, какою громадною начитанностью и какою эрудиціей обладалъ этотъ человѣкъ. Изъ области педагогики А. Н. переходилъ въ область литературы и отмѣчалъ все новое, что достойно было быть отмѣченнымъ. Типъ Ромашева изъ «Поединка» Куприна или типъ педанта-педагога изъ одного изъ послѣднихъ разсказовъ Потапенки—вызывали соотвѣтствующія бесѣды... Говорилось и о Чеховѣ, и о Горькомъ, и проводилась параллель между этими писателями...

А. Н. не сочувствовалъ горьковской «литературѣ разрушенія», и понятно, что онъ не могъ ей сочувствовать. Это былъ типъ идеалиста-шестидесятника, вѣрившаго въ прогрессъ и въ правду Божію на землѣ. Идеалъ христіанской морали озарялъ всю жизнь этого человѣка, съ этимъ идеаломъ онъ сроднился и впиталъ его глубоко въ себя.

Эта вѣра въ идеалъ, ношеніе въ себѣ идеала христіанской морали и составляли силу А. Н., и вотъ почему онъ дѣйствовалъ на насъ неотразимо и увлекалъ насъ за собою.

На засѣданіяхъ педагогической конференціи при обсужденіи рефератовъ А. Н. никогда не оставался безмолвнымъ; его вѣское слово всегда раздавалось, и проникало оно глубоко въ сердца и умы слушателей курсовъ».

Послѣдній изъ приведенныхъ отзывовъ наиболѣе характеренъ, такъ какъ свидѣтельствуетъ, что А. Н. *до конца* своего пребыванія на педагогическихъ курсахъ сохранилъ свое нравственное обаяніе среди слушателей...

Та любовь и глубочайшее уваженіе, которыя слушатели курсовъ питали къ А. Н., особенно ярко сказались на его чествованіи по поводу ухода изъ состава конференціи курсовъ [1]...

«Въ этой незабвенной для насъ аудиторіи», говорилось между прочимъ въ адресѣ, поднесенномъ А Н. бывшими слушателями курсовъ, воспитателями С.-Петербургскихъ кадетскихъ корпусовъ, «мы имѣли счастье слушать Васъ, когда Вы вели съ нами извѣстныя бесѣды по инструкціи.

Мы всѣ хорошо помнимъ ихъ...

Не догматическій разборъ статей инструкціи слышали мы отъ Васъ.

Вы давали неизмѣримо больше. Обладая богатой эрудиціей по всѣмъ отраслямъ знанія, Вы прежде всего стремились расширить нашъ умственный кругозоръ и такимъ образомъ дали толчокъ многимъ изъ насъ къ столь желательному «самообразованію».

Стремясь всегда къ «правдѣ, и любви», и «добру» и «просвѣщенію», Вы и намъ старались привить тѣ «высшіе идеалы», безъ которыхъ нельзя жить, нельзя претендовать на званіе «человѣка» вообще И аудиторія единодушно чувствовала и цѣнила, что передъ ней сидитъ не простой преподаватель, отбывающій повинность, а «сподвижникъ» графа Милютина и Н. В. Пса-

[1] Чествованіе А. Н. происходило въ педагогическомъ музеѣ 11-го ноября 1906 г. и подробно описано въ журналѣ «Русская Школа» № 11, 1906 г.

кова, человѣкъ, беззавѣтно преданный своему дѣлу и любящій его всей душой...

Всѣ мы хорошо помнимъ и Ваши рѣчи на «рефератахъ», въ которыхъ Вы дѣлали почти всегда полныя педагогическаго интереса экскурсіи въ область прекрасно изученной Вами литературы.

Вы настойчиво проводили мысль о необходимости нравственнаго воспитанія нашей молодежи, объ уваженіи и горячей любви къ личности воспитанника, о необходимости «всесторонняго» образованія для тѣхъ, кто рѣшилъ посвятить себя воспитательской и преподавательской дѣятельности»...

Со всѣхъ сторонъ Россіи отозвались на торжество бывшіе ученики А. Н. Во всѣхъ адресахъ, телеграммахъ и письмахъ говорилось о выдающейся педагогической дѣятельности А. Н. и высказывались ему самыя горячія пожеланія. .

Въ апрѣлѣ 1906 года А. Н. вышелъ въ отставку, сохранивъ должность редактора «Педагогическаго Сборника».

30-го сентября 1906 года послѣдовало Высочайшее повелѣніе о назначеніи А. Н. *почетнымъ членомъ* конференціи курсовъ для подготовленія офицеровъ къ воспитательской дѣятельности въ кадетскихъ корпусахъ...

Остановимся теперь на *литературной дѣятельности* А. Н. [1]).

Въ 1859 г. онъ помѣстилъ нѣсколько статей въ «Искрѣ», имѣющихъ исключительно «публицистическій характеръ».

Въ 1862 году онъ является съ сравнительно боль-

---

[1]) Подробный перечень *литературныхъ трудовъ* А. Н. приложенъ къ настоящему сборнику, а потому мы здѣсь будемъ останавливаться лишь на нѣкоторыхъ статьяхъ и книгахъ.

ной статьей къ Н. А. Некрасову, въ рукахъ котораго былъ въ то время «Современникъ».

Некрасовъ направилъ его къ Н. Г. Чернышевскому, а тотъ черезъ нѣкоторое время и сообщилъ юному офицеру, что статья будетъ принята.

Она появилась въ № 5-мъ «Современника» подъ заглавіемъ: «По поводу женскихъ характеровъ въ нѣкоторыхъ повѣстяхъ» [1]).

Въ это же приблизительно время А. Н. напечаталъ нѣсколько статей въ «Очеркахъ», въ «Библіотекѣ для чтенія», въ журналѣ «Учитель» и въ выходившемъ въ приложеніи къ послѣднему «Чтеніи для юношества», а также издалъ отдѣльно «На досугѣ». Эта послѣдняя книга предназначалась для юношества, имѣла характеръ хрестоматіи, состояла изъ переводовъ и компиляцій и содержала статьи, посвященныя описанію жизни природы, неорганической и органической, по временамъ года... [2])

Съ 1867—1869 гг. въ журналѣ «Педагогическій Сборникъ» появляется нѣсколько большихъ статей, принадлежащихъ перу А. Н.; изъ нихъ отмѣтимъ: «Личность воспитателя въ дѣлѣ воспитанія», «О вліяніи умственнаго развитія на нравственное воспитаніе», «Нравственныя привычки», «Характеристики воспитанниковъ» и друг.

Этими статьями А. Н. выступилъ на ту дорогу, по которой идетъ и нынѣ: *на дорогу разработки вопросовъ воспитанія на основѣ психологіи.*

Въ 1868 году В. А. Висковатовъ предложилъ А. Н.

---

[1]) Статья эта, строго говоря, не имѣетъ критическаго характера: героини повѣстей (исключительно Тургеневскихъ) служили къ выясненію нѣкоторыхъ нравственныхъ вопросовъ.

[2]) Второе изданіе вышло въ 1890 году; третье—въ 1898 году.

взять на себя *редакцію* нарождавшагося журнала «Дѣтское Чтеніе».

Предложеніе было принято, и журналъ съ января 1869 года началъ выходить подъ редакціей А. Н. Журналъ этотъ былъ задуманъ на нѣсколько оригинальныхъ началахъ. Такъ, редакторъ и сотрудники не получали гонорара, а считались пайщиками изданія и дѣлили подписную сумму съ издателемъ пропорціально труду, вложенному въ журналъ каждымъ изъ нихъ.

Въ первое время книжка составлялась исключительно тремя сотрудниками: А. Н., В. А. Висковатовымъ и В. П. Острогорскимъ. Указанныя лица не считали себя въ правѣ приглашать къ участію постороннихъ сотрудниковъ, пока не выяснилось, какой дѣтскій журналъ желали они дать публикѣ.

Впослѣдствіи къ нимъ присоединились многія почтенныя имена; критика обратила на журналъ вниманіе, и подписка опредѣлила, что «Дѣтское Чтеніе» имѣетъ право на существованіе. При «Дѣтскомъ Чтеніи» при живомъ участіи А. Н., составлялось особое приложеніе для родителей и воспитателей въ теченіе первыхъ лѣтъ, «Библіографическій указатель книгъ для дѣтскаго чтенія», съ 1871 г.—«Педагогическій Листокъ», куда входили статьи педагогическія въ примѣненіи къ воспитанію и обученію дѣтей дошкольнаго возраста [1]).

Свои статьи изъ «Дѣтскаго Чтенія» А. Н. впослѣдствіи собралъ въ отдѣльныя книжки, сгруппировавъ ихъ по содержанію.

---

[1]) Подробный отчетъ за время редакторства А. Н. «Дѣтскаго Чтенія» составленный имъ же, помѣщенъ въ «Педагогическомъ Листкѣ» (1876 г. № 3—4) въ ряду другихъ статей, посвященныхъ первому десятилѣтію «Дѣтскаго Чтенія».

Здѣсь же собраны отзывы и рецензіи объ этомъ журналѣ за тотъ же періодъ.

Такимъ образомъ вышли: 1) «Въ своемъ кругу», 2) «У рабочихъ людей», 3) «Среди природы» и 4) «По бѣлу свѣту».

Въ это же время А. Н. составилъ «Дѣтскій альманахъ», въ который вошли статьи прямо для него написанныя....

Съ переѣздомъ въ Москву литературная дѣятельность А. Н., въ виду большой и сложной работы въ Учительской семинаріи, почти прекращается.

За это время имъ написано всего нѣсколько статей для «Дѣтскаго Чтенія» и «Педагогическаго Листка».

Въ концѣ этого же періода А. Н. прочелъ въ учебномъ отдѣлѣ общества распространенія техническихъ знаній рефератъ о «дѣтской литературѣ».

Выводомъ изъ него послужило предложеніе потрудиться сообща надъ составленіемъ критическаго каталога книгъ и статей для дѣтскаго чтенія и заносить въ него только то, что оказалось пригоднымъ на опытѣ. Предложеніе А. Н. было принято, и выбрана была редакціонная коммиссія для веденія этого симпатичнаго дѣла. Послѣдняя рѣшила обратиться съ вопросами о дѣтскихъ книгахъ къ лицамъ, практически знакомымъ съ дѣломъ, и, не ожидая окончанія всей работы, начала печатать матеріалы по мѣрѣ ихъ обработки.

Комиссія выпустила 2 выпуска «Библіографическаго Листка» (1881 и 1882 г.).

Въ трудахъ названной комиссіи А. Н. принималъ самое дѣятельное участіе, давъ рядъ статей въ «Библіографическомъ Листкѣ».

Послѣ оставленія А. Н. Москвы работы комиссіи прекратились.....

Въ концѣ 1882 года, какъ сказано выше, А. Н. былъ назначенъ редакторомъ «Педагогическаго Сборника».

Съ этого времени литературная дѣятельность его почти исключительно сосредоточилась въ этомъ журналѣ [1]).

Кромѣ редакціонной работы, А. Н. ведетъ въ «Педагогическомъ Сборникѣ» отдѣлъ «Изъ записной книжки редакціи», помѣщаетъ рецензіи и мелкія замѣтки въ отдѣлѣ «Критика и библіографія».

Изъ самостоятельныхъ статей А. Н. за время редакторства отмѣтимъ слѣдующія: «Справедливость въ школьной жизни», «Учитель и даровитые ученики», «Педагогическія экскурсіи въ область литературы», «Къ установкѣ критерія для оцѣнки произведеній дѣтской литературы», «Больные люди, больныя дѣти», «По вопросу о нравственности», «Семейныя катастрофы съ дѣтской точки зрѣнія», «Школьная дисциплина и воспитаніе», «Иллюстраціи къ статьямъ о педагогическихъ наказаніяхъ», «Самоубійство, по преимуществу въ дѣтскомъ и юношескомъ возрастѣ», «По вопросу о способныхъ и малоспособныхъ», Къ вопросу о педагической подготовкѣ», «О совѣсти, страхѣ наказанія и проч».

Кромѣ этихъ статей А. Н. далъ еще рядъ другихъ по вопросамъ, имѣющимъ текущій интересъ, какъ напр., о переутомленіи учащихся, о преобразованіяхъ школъ за границею, некрологи и проч.

Въ 1897 году нѣкоторыя изъ статей А. Н. вышли особой книгой подъ заглавіемъ: «Педагогическія экскурсіи въ область литературы».

Книга эта тогда же была отмѣчена нашей педа-

---

[1]) Кромѣ небольшихъ статей въ «Русской Школѣ», «Женскомъ образованіи», «Школьномъ образованіи», А Н. издалъ въ этотъ періодъ два выпуска «Альбомъ цитатъ. На память о нашихъ общихъ друзьяхъ». Первый выпускъ вышелъ 2-мъ изданіемъ въ 1887 г. «Матеріалы по методикѣ геометріи» были даны въ видѣ приложенія къ «Педагогическому Сборнику» за 1883 г., а затѣмъ изданы отдѣльной книжкой въ 1884 г.

гогической прессой съ самой положительной стороны [1]).

Въ 1898 году вышелъ второй выпускъ «Энциклопедіи семейнаго воспитанія и обученія», заключающій въ себѣ статью А. Н. «Семейныя отношенія и ихъ воспитательное значеніе».

Въ 1900 г. вышелъ XXII-й выпускътой же энциклопедіи со статьей А. Н. «Объ отношеніи семьи къ школѣ»...

Приведемъ оцѣнку *педагогической дѣятельности* глубокоуважаемаго Алексѣя Николаевича, сдѣланную М. И. Демковымъ въ его трудѣ: «Русская педагогика въ главнѣйшихъ ея представителяхъ».

«А. Н. Острогорскій», по словамъ автора, «выдающійся современный педагогическій писатель, горячо любящій свое дѣло. Такое впечатлѣніе выноситъ всякій, читавшій внимательно его педагогическія статьи. Большую часть статей своихъ А. Н. посвящаетъ воспитательнымъ задачамъ школы, понимая подъ воспитаніемъ образованіе міросозерцанія, обладающаго стремленіемъ къ выраженію себя въ практической жизни» [2])...

Считаемъ нужнымъ отмѣтить также и слѣдующія слова отданнаго по военно-учебнымъ заведеніямъ приказа (10 іюня 1906 года) по поводу выхода А. Н. въ отставку.

«Алексѣй Николаевичъ Острогорскій, оставивъ службу въ вѣдомствѣ военно-учебныхъ заведеній, не порвалъ, однако, съ нимъ окончательно связей, сохранивъ за собою руководство любимымъ своимъ дѣтищемъ — изданіемъ журнала «Педагогическій Сборникъ», ежемѣсячно, около 20 числа, появляющимся въ свѣтъ въ знакомой всему вѣдомству свѣтленькой обложкѣ. Скоро испол-

---

[1]) См. напр., отзывъ въ журналѣ «Русская Школа», 1898 г. № 7 и 8.
[2]) См. указан. сочиненіе стр. 439—459.

няется 25 лѣтъ съ того времени, какъ изданіе журнала поступило въ надежныя руки Алексѣя Николаевича. Подборъ статей, увеличеніе числа сотрудниковъ, собственныя статьи Алексѣя Николаевича — пріобрѣли журналу популярность въ серьезныхъ педагогическихъ кругахъ, и число подписчиковъ на изданіе, возрастая ежегодно, за это время почти удесятирилось» [1]...

«Выдающіяся педагогическія дарованія А. Н., обнаруженныя имъ, какъ въ живомъ дѣлѣ воспитанія, такъ и въ многочисленныхъ его печатныхъ трудахъ, побуждали возлагать на него неоднократно инспектированіе военно-учебныхъ заведеній и привлечь его, въ качествѣ члена-руководителя, въ конференцію воспитательскихъ и преподавательскихъ курсовъ при педагогическомъ музеѣ военно-учебныхъ заведеній»...

Заканчивая нашъ краткій біографическій очеркъ, мы невольно вспоминаемъ слова извѣстнаго судебнаго дѣятеля А. Ѳ. Кони.

«Наше время» — говоритъ онъ — «упрекаютъ, и не безъ основанія, въ измельчаніи личности.

Личность чаще и чаще умаляется, стушевывается, и изъ сознательнаго и нравственно отвѣтственнаго «я» стремится укрыться подъ безличное «мы». Слабѣетъ воля, тускнѣетъ идеалъ, и все рѣже встрѣчаются т. наз. характеры.

Тѣмъ болѣе *цѣнны люди съ опредѣленнымъ нравственнымъ обликомъ*, чей многосторонній и безкорыстный трудъ не можетъ проходить безслѣдно для общества, — служенію интересамъ и развитію самосознанія котораго онъ былъ всецѣло отданъ»...

---

[1]) Отзывы о «Педагогическомъ Сборникѣ» и характеристика его встрѣчаются въ обзорахъ русской педагогической литературы въ журналахъ: «Вѣстникъ воспитанія», «Женское образованіе». «Русская Школа» и друг., а также въ «Воспитаніи и обученіи», 1889 года № 11.

Эти слова, сказанныя въ другое время и по другому поводу, вполнѣ примѣнимы къ А. Н., просвѣщенная дѣятельность котораго, конечно, навсегда оставитъ слѣдъ въ исторіи русской педагогической мысли.

С.-Петербургъ
3 апрѣля 1907 года.

И. Симоновъ.

О народномъ образованіи въ Соединенныхъ Штатахъ Сѣверной Америки.

Дѣти американцевъ почти съ пеленокъ пріучаются къ самостоятельности. Маленькій американецъ уже у себя дома во многомъ вполнѣ предоставляется самому себѣ, руководствуясь при этомъ ходячей въ странѣ поговоркою «help your self» (самъ себѣ помогай). Этотъ духъ самостоятельности, способствуя раннему умственному и нравственному развитію, сопровождаетъ ребенка и въ школу, и въ жизнь. Но было бы крайне опрометчиво заключать отсюда объ отсутствіи въ дѣтяхъ дѣтскаго нрава, со свѣжей воспріимчивостью его, съ живостью и веселою беззаботностью натуры. Часто слѣдя за рѣзвыми группами американскихъ дѣтей всѣхъ возрастовъ и состояній, веселящихся и играющихъ въ общественныхъ садахъ, я всякій разъ любовался вполнѣ открытымъ, ничѣмъ не стѣсняющимся обращеніемъ мальчиковъ и дѣвочекъ, какъ между собою, такъ и съ ихъ наставниками. Юные американцы казались мнѣ тогда болѣе дѣтьми, чѣмъ наши, часто доводимыя мелочными требованіями со стороны старшихъ до привычки скрытничать и утаивать свои помыслы и дѣйствія. Именно этому раннему развитію самостоятельности должно при-

писать то обстоятельство, что американскія дѣти держатся со старшими болѣе прямодушно, правдивѣе и проще, чѣмъ наши.

Ни одна страна въ мірѣ не затрачиваетъ такихъ громадныхъ суммъ на народное образованіе, какъ Соед. Штаты. Центральное правительство, при распродажѣ свободныхъ земель, удѣляетъ каждый 18-ый и 36-ой участки въ пользу народнаго образованія. Участки эти, поступая въ полное распоряженіе школьной коммиссіи штата, въ большинствѣ случаевъ сдаются въ аренду и приносятъ довольно крупный доходъ. Кромѣ того правительство отпускаетъ ежегодно довольно крупную сумму въ помощь тѣмъ штатамъ, которые по малонаселенности затрудняются въ средствахъ. Но главная часть суммъ, которыми располагаетъ школьная коммиссія штата, составляется изъ школьнаго налога, налагаемаго на всѣхъ совершеннолѣтнихъ лицъ мужского пола поголовно; налогъ этотъ колеблется въ различныхъ штатахъ отъ 1 р. до 3 р. 50 к. въ годъ. Наконецъ, эти суммы увеличиваются частными пожертвованіями, которыя бываютъ иногда очень крупны.

Зданія народныхъ школъ отличаются своею цѣлесообразностію и гигіеничностью. Вездѣ масса свѣта и воздуха. Внутри, въ классахъ, парты для учениковъ обыкновенно двойныя, но встрѣчаются и одиночныя. Стѣны кругомъ класса съ трехъ сторонъ на высоту человѣческаго роста покрыты классными досками, такъ что одновременно на доскахъ иногда работаетъ половина класса. Вездѣ много разныхъ учебныхъ пособій. Въ городахъ школы иногда поражаютъ своею роскошью, но здѣсь расточительность отчасти оправдывается тѣмъ, что зданія воздвигаются на долговѣчные сроки.

Американцы смотрятъ на свои школы, какъ на заведенія чисто народныя, общественныя въ полномъ

смыслѣ слова. Двери ихъ, подобно церковнымъ дверямъ, открыты для всѣхъ, какъ для учащихся, такъ и для родителей и даже для всякаго совершенно посторонняго посѣтителя. Только въ Филадельфіи при входѣ въ Жирардовскую коллегію требуется внести въ книгу удостовѣреніе въ томъ, что вы не принадлежите къ духовному званію и подписать это удостовѣреніе. Жирардъ, много пострадавшій во Франціи отъ происковъ іезуитовъ, переѣхалъ въ Америку и здѣсь нажилъ громадное состояніе. Возвратившись во Францію, онъ въ нищенскомъ костюмѣ явился къ своимъ родственникамъ, которые его и знать не захотѣли. Тогда, пріѣхавъ опять въ Америку, онъ пожертвовалъ все свое громадное состояніе на различныя благотворительныя заведенія, при чемъ очень крупную сумму оставилъ на постройку и содержаніе коллегіи въ Филадельфіи. Коллегію выстроили чрезвычайно роскошно. Всѣ зданія построены изъ бѣлаго мрамора. Согласно же завѣщанію жертвователя, закрыли двери этого учебнаго заведенія для духовенства.

Всѣхъ насъ иностранцевъ поражалъ тотъ порядокъ, который мы встрѣчали въ американской школѣ, та усиленная работа, которая ведется учениками во время класса. Представляя учащимся полную свободу въ отношеніи пріемовъ и въ обращенія между собою, лишь бы не нарушался ходъ ученія, избѣгая всякихъ мелочныхъ, докучливыхъ требованій и безцѣльной начальнической придирчивости въ своихъ отношеніяхъ къ дѣтямъ, учителя достигаютъ того, что дисциплина здѣсь образцовая. Здѣсь никогда не услышишь крика раздраженнаго учителя. Среди учащихся идетъ дружная работа, и видно, что они заинтересованы этою работою, и иногда только, когда учителю надобно обратиться ко всему классу, онъ прибѣгаетъ къ колокольчику, стоящему на кафедрѣ, и моментально въ классѣ водворяется полная тишина.

Насъ поражало также, какъ мало говоритъ самъ учитель. Вся работа, по возможности, ведется самостоятельно учениками. Американцы говорятъ: то, что усваивается ученикомъ путемъ самодѣятельности, дѣлаетъ его сильнымъ и независимымъ въ пріобрѣтеніи дальнѣйшихъ знаній; то, что навязывается ему учителемъ, не имѣетъ для него никакой цѣны. И дѣйствительно, въ Америкѣ немыслимъ учитель, все разжевывающій ученикамъ и кладущій имъ въ ротъ. Поэтому-то большое вниманіе американцы обратили на учебники, приноравливая ихъ такъ, чтобы ученикъ могъ работать возможно самостоятельнѣе. Они хлопочутъ о томъ, чтобы уже на школьной скамьѣ ученикъ, независимо отъ учителя, умѣлъ справляться съ книгою какъ слѣдуетъ. Только тогда онъ будетъ въ состояніи самъ продолжать свое образованіе, какому бы занятію ни посвятилъ себя въ будущемъ. Въ Европѣ весь успѣхъ ученія основываютъ на безусловномъ подчиненіи учителю личности ученика. Американцы же, наоборотъ, всѣми мѣрами стремятся къ тому, чтобы высвободить учащагося изъ подъ своей опеки. Европейскіе педагоги ищутъ въ ученикѣ всѣ его дурныя качества и стараются ихъ переломить, искоренить. Американцы, напротивъ того, стараются подмѣтить въ ученикѣ все хорошее, что въ немъ есть и по возможности развить это хорошее, говоря, что тогда дурное само заглохнетъ. Индивидуализація въ образованіи также гораздо больше развита въ Америкѣ, чѣмъ въ Европѣ. Вообще здѣсь нѣтъ розни между школою и жизнью. Школа и жизнь представляютъ какъ бы одно стройное свободное развитіе способностей человѣка, одна пополняетъ другую, и жизнь служитъ какъ бы продолженіемъ школы. Важность этого вполнѣ постигается американцами; поэтому они съ такою устойчивостью и слѣдовали своей системѣ образованія, и если тамъ въ

школѣ совершались нѣкоторыя перемѣны, то онѣ касались исключительно хозяйственной, распорядительной части школъ, тогда какъ на континентѣ Европы мы видимъ постоянную ломку школьной системы.

Американскія школы имѣютъ еще два отличія. Преподаваніе въ школахъ Закона Божія воспрещается закономъ; предоставляется родителямъ самимъ заботиться о религіозномъ воспитаніи своихъ дѣтей. Религія должна составлять достояніе разума и убѣжденія, а не какой либо власти или насилія, говорятъ американцы. Школьное же обученіе религіи сводится къ обрядамъ, формамъ, которыя всегда вредно вліяютъ на самую суть дѣла. Поэтому мы видимъ, что обученіе религіи въ школѣ нерѣдко только ослабляетъ истинное религіозное чувство въ народѣ.

Затѣмъ—второе отличіе—совмѣстное обученіе мальчиковъ и дѣвочекъ на всѣхъ ступеняхъ образованія съ самой низшей школы до высшей. У насъ въ послѣднее время тоже стали вводить совмѣстное обученіе въ нѣкоторыхъ учебныхъ заведеніяхъ. Благодѣтельное вліяніе этого признается всѣми американцами, но у насъ должно приступать къ этому очень осторожно, такъ какъ домашнее воспитаніе у насъ часто очень плохо, да и самая жизненная обстановка совсѣмъ другая. Американцы всѣхъ состояній проникнуты такимъ особымъ уваженіемъ къ женщинѣ, какого мы не встрѣчаемъ нигдѣ. Они видятъ въ нихъ матерей и наставницъ подрастающаго поколѣнія и возлагаютъ на нихъ надежды на будущую судьбу американскаго народа. И дѣйствительно, кромѣ разумнаго домашняго воспитанія, женщины здѣсь служатъ главной, незамѣнимой опорой народнаго образованія.

Учебное дѣло развилось въ Америкѣ въ широкихъ размѣрахъ въ сравнительно очень короткое время, бла-

годаря именно тому обстоятельству, что начинанія частныхъ лицъ не стѣснялись никакими административными регламентаціями.

О результатахъ работы народныхъ школъ въ Америкѣ мы можемъ сказать, что когда случалось разговориться съ земледѣльцами, живущими даже въ глуши, и тѣ поражали насъ своею любознательностію и здравымъ сужденіемъ даже о такихъ предметахъ, которые, казалось бы, вовсе не входятъ въ кругъ ихъ ежедневной жизни. Въ нихъ нѣтъ и слѣда тѣхъ суевѣрныхъ предразсудковъ, какими бываетъ наполнена голова вышколеннаго въ Пруссіи или почти всякаго другаго крестьянина. Къ такому же выводу пришли и многіе изъ образованныхъ нѣмцевъ, которые имѣли возможность сравнить въ отношеніи умственнаго развитія своихъ соотечественниковъ съ американцами.

Составляя программы среднихъ учебныхъ заведеній, американцы прежде всего ставятъ задачею—не учить ничему такому, что пришлось бы впослѣдствіи забывать, а наоборотъ—учить всему такъ, чтобы молодые люду не утрачивали пріобрѣтеннаго въ школѣ, какимъ бы занятіямъ ни посвящали себя въ будущемъ. Поэтому они заботились не обременять ученія баластомъ, всякимъ хламомъ средневѣковой схоластики, неминуемой принадлежности школьнаго преподаванія въ Европѣ. Поэтому главными предметами они ставятъ математику и, въ особенности, естествознаніе. Эти науки служатъ краеугольнымъ камнемъ въ молодой республикѣ въ отношеніи ея промышленной, торговой и политической жизни. Онѣ служатъ самымъ надежнымъ средствомъ для правильнаго развитія способностей учащихся и лучшей подготовкою для практической дѣятельности человѣка, какому бы занятію онъ ни посвятилъ себя.

Ближайшее мѣстное завѣдываніе школами возла-

гается на слѣдующія учрежденія. Одна или нѣсколько общинъ, смотря по густотѣ населенія, образуютъ такъ называемый учебный участокъ. Онъ состоитъ подъ руководствомъ и наблюденіемъ одного директора, избираемаго всѣми жителями участка. Нѣсколько такихъ участковъ, занимающихъ около шести квадратныхъ миль, составляютъ учебный округъ. Всѣ мѣстные директора одного округа образуютъ окружной учебный совѣтъ, завѣдующій дѣлами мѣстнаго образованія. Совѣтъ имѣетъ власть по своему усмотрѣнію: распредѣлять и переустраивать учебные участки; заводить такъ называемыя нормальныя школы, для подготовленія учителей; приглашать и смѣнять учителей и вообще наблюдать за правильнымъ ходомъ ученія въ округѣ. Нѣсколько округовъ соединяются въ область, для выбора директорами инспектора школъ (commissioner), который обязанъ посѣщать учебныя заведенія своей области, слѣдить за способами преподаванія и давать общее направленіе въ методахъ и пріемахъ обученія, но никакихъ распоряженій помимо окружныхъ учебныхъ совѣтовъ дѣлать онъ не можетъ. Наконецъ, всѣ дѣла, касающіяся народнаго просвѣщенія цѣлаго штата, сосредоточиваются въ главной учебной коммиссіи, членами которой, кромѣ избираемаго главнаго начальника школъ, бываютъ губернаторъ и вицегубернаторъ штата и опредѣленное число выборныхъ лицъ. На главную учебную коммиссію возлагается обязанность: имѣть общій надзоръ за образованіемъ въ штатѣ безъ вмѣшательства въ дѣла школъ; назначать поголовный налогъ въ пользу школъ въ штатѣ, сообразуясь съ предстоящими расходами; распредѣлять суммы по общинамъ и собирать статистическія данныя. Всѣ означенныя лица этой коммиссіи назначаются на болѣе или менѣе продолжительные сроки по выборамъ и опредѣленіямъ жителей штата.

Центральный органъ, такъ называемый департаментъ народнаго просвѣщенія, соотвѣтствующій нашему министерству народнаго просвѣщенія, выполняетъ задачи совсѣмъ другого рода. Актъ объ утвержденіи этого департамента говоритъ, что цѣль его учрежденія заключается: «въ собираніи такихъ свѣдѣній и статистическихъ данныхъ, которыя указывали бы на условія и успѣхи образованія въ разныхъ штатахъ и территоріяхъ; въ распространеніи такихъ свѣдѣній касательно организаціи школъ и примѣненія учебныхъ системъ и методовъ преподаванія, которыя служили бы народу Соединенныхъ Штатовъ руководствомъ при веденіи и поддержаніи существующихъ нынѣ учебныхъ системъ и всякимъ инымъ образомъ способствовать дѣлу образованія во всей странѣ».

Какъ мы видимъ, власти это центральное учрежденіе не имѣетъ никакой, на немъ лежитъ только обязанность подавать ежегодно конгрессу отчетъ, заключающій въ себѣ результаты его изслѣдованій и трудовъ и вмѣстѣ съ тѣмъ представлять отъ себя такія данныя и предложенія, которыя, по его соображеніямъ, могли бы содѣйствовать цѣлямъ департамента народнаго просвѣщенія. Отчеты эти, составляющіе толстые томы, разсылаются во всѣ концы Штатовъ безплатно [1]).

Не только школьныя коммиссіи, но и всякое частное лицо можетъ обратиться въ департаментъ за совѣтомъ въ полной увѣренности, что очень быстро и безъ всякихъ затратъ съ его стороны будетъ полученъ обстоятельный отвѣтъ, какъ устранить то или другое затрудненіе въ веденіи школьнаго дѣла.

---

[1]) По возвращеніи изъ Америки, мною были доставлены эти отчеты за нѣсколько лѣтъ въ библіотеку педагогическаго музея военно-учебныхъ заведеній. *Авторъ.*

Итакъ мы видимъ, что при утвержденіи акта объ учрежденіи департамента народнаго просвѣщенія нисколько не имѣлось въ виду вмѣшательство центральнаго правительства въ мѣстныя дѣла. Напротивъ того, актъ этотъ долженъ лишь содѣйствовать мѣстнымъ, разсыпаннымъ по обширной странѣ учебнымъ вѣдомствамъ, собирая какъ въ фокусѣ всѣ полезныя свѣдѣнія по учебной части и распространяя ихъ потомъ по всей странѣ.

Кромѣ школъ, учреждаемыхъ штатомъ, есть множество, содержимыхъ на частныя средства, такъ какъ при полной свободѣ, дающей каждому право учреждать учебное заведеніе любого типа, частныя заведенія возникали вездѣ въ большомъ количествѣ. Школьное дѣло поставлено въ Соединенныхъ Штатахъ такъ, что каждый можетъ пройти курсъ безплатно отъ самой низшей школы до самой высшей.

Гордящаяся своею школьною системою Пруссія, одержавъ побѣду надъ французами, говорила, что здѣсь побѣду одержалъ нѣмецкій народный учитель. Американцы же смѣло могутъ сказать, что Соед. Штаты своимъ благосостояніемъ одолжены преимущественно народной школѣ.

Образовательныя средства Соединенныхъ Штатовъ далеко не ограничиваются учебными заведеніями. На помощь имъ являются библіотеки и читальни, публичныя лекціи, музеи и нѣкоторыя другія просвѣтительныя учрежденія.

Въ самомъ даже небольшомъ американскомъ городѣ можно почти всегда найти безплатную библіотеку или во всякомъ случаѣ читальню. Нѣкоторыя изъ этихъ общедоступныхъ библіотекъ отличаются громадными размѣрами и тщательнымъ подборомъ книгъ. Между ними одно изъ первыхъ мѣстъ занимаетъ нью-

іоркская библіотека Астора, разбогатѣвшаго мѣховою торговлею и пожертвовавшаго болѣе милліона на эту библіотеку. Его сынъ также ежегодно поддерживаетъ библіотеку крупными вкладами.

Чтеніе публичныхъ лекцій, не обставленныхъ никакими формальностями, въ Америкѣ также очень распространено. Нѣкоторые профессора разъѣзжаютъ изъ города въ городъ и читаютъ лекціи, взимая очень скромную плату за входъ. Даже въ маленькомъ городишкѣ можно почти ежедневно прослушать какую нибудь лекцію. Однажды, проѣзжая черезъ мѣстечко въ верховьяхъ Миссисипи, я увидѣлъ у одного дома сборище телѣжекъ земледѣльцевъ. Оказалось, что въ домѣ читается лекція. Войдя уже подъ самый конецъ лекціи, я услышалъ, какъ лекторша толковала о Львѣ Толстомъ, причемъ меня поразило ея короткое знакомство съ произведеніями нашего писателя и глубокое пониманіе этихъ произведеній.

Въ томъ же Нью-Іоркѣ для публичныхъ лекцій устроенъ такъ называемый институтъ Купера Пожертвовавъ 720.000 р. на постройку пятиэтажнаго дома, Куперъ, по ремеслу каретникъ, назначилъ его для распространенія въ народѣ техническихъ знаній. Здѣсь въ аудиторіяхъ читаются лекціи по физикѣ, химіи, механикѣ и вообще по части техническихъ наукъ, причемъ пользуются тутъ же находящимся физическимъ кабинетомъ, химической лабараторіей и собраніемъ разныхъ моделей. Лекціи эти открыты для всѣхъ безплатно. Остальная часть дома сдается подъ магазины и конторы и приноситъ теперь около ста тысячъ р. ежегоднаго дохода, которые и поступаютъ на расходы по лекціямъ и на пополненіе приборовъ.

Парки съ зоологическими садами, какъ они устроены здѣсь, должно также отнести къ образовательнымъ

учрежденіямъ. Такъ, въ Чикаго раскинутъ на самомъ оз. Мичиганъ роскошный паркъ, въ который собраны многія чужестранныя животныя и почти всѣ встрѣчаемыя въ Сѣверной Америкѣ. У каждаго помѣщенія вывѣшено подробное описаніе жизни, нрава, пользы или вреда находящагося въ немъ животнаго. Входъ въ этотъ паркъ безплатный, и многіе американцы по праздникамъ изучаютъ здѣсь систематически животныхъ. Тутъ же въ паркѣ собраны прекрасные цвѣты и наиболѣе рѣдкія растенія, описаніе которыхъ можно за ничтожную плату пріобрѣсть здѣсь же.

Скажемъ теперь еще нѣсколько словъ о Смитсоновскомъ институтѣ, построенномъ въ Вашингтонѣ на пожертвованія Джемса Смитсона и имѣющемъ цѣлью поднять науку во всѣхъ странахъ и распространять знанія между людьми. Для достиженія первой цѣли институтъ поощряетъ ученыхъ, занятыхъ новыми изслѣдованіями въ наукахъ, снабжая ихъ надлежащими средствами. Собранныя такимъ путемъ научныя изслѣдованія печатаются на счетъ института и разсылаются безплатно всѣмъ существующимъ какъ въ Америкѣ, такъ и въ Европѣ ученымъ учрежденіямъ. Для второй цѣли печатается рядъ періодическихъ отчетовъ о современномъ движеніи научныхъ знаній вообще. Нижній этажъ института занятъ большимъ музеемъ. Сюда поступаютъ предметы, которые доставляются новѣйшими экспедиціями. Въ особенности полонъ здѣсь отдѣлъ, въ которомъ собрано все, касающееся вымирающихъ теперь американскихъ индѣйцевъ. При институтѣ имѣется научная библіотека, содержащая научныя книги на всѣхъ языкахъ. Тутъ же рядомъ физическій кабинетъ со всѣми новѣйшими приборами и, наконецъ, картинная галлерея. Смитсоновскій

институтъ открытъ для всѣхъ, желающихъ съ нимъ познакомиться или работать въ немъ.

Какъ мы видѣли, заботясь прежде всего о распространеніи образованія во всей народной массѣ, Соед. Штаты обращали еще мало вниманія на спеціальныя заведенія, хотя это значительно пополнялось и частною инициативою, и особенною способностію и умѣньемъ американцевъ къ самообразованію. Несмотря на свою молодость, республика дала уже нѣсколько выдающихся ученыхъ, какъ: Лейель, Кенъ, Прескоттъ, Мотле, Кери и другіе. А сколько сдѣлано для блага человѣчества американскими изобрѣтателями разныхъ машинъ, орудій и приборовъ. Одинъ Эдиссонъ далъ больше, чѣмъ десятки европейскихъ ученыхъ, и въ настоящее время онъ направилъ всю свою поразительную изобрѣтательность на изысканіе средствъ для излѣченія болѣзней, считающихся неизлѣчимыми. А какія смѣлыя сооруженія возвели американскіе инженеры, справедливо считающіеся лучшими въ мірѣ. Все говоритъ за то, что правильная система американскаго образованія, при полной свободѣ, дастъ еще много выдающихся людей.

И. Гердъ.

Объ общеобразовательномъ значеніи математики и о средствахъ къ подъему интереса къ ней у учащихся въ средней школѣ.

Математика пріучаетъ къ умственной дисциплинѣ, къ логической послѣдовательности, строгости мышленія.

Математика не только практическій навыкъ, не только орудіе техники, но и неотъемлемый элементъ общаго образованія, такъ какъ математическій методъ имѣетъ глубокое образовательное значеніе.

Несмотря на постоянные разговоры о наукѣ, о всемогуществѣ разума, о необходимости ничего не принимать на вѣру, большинство изъ насъ слишкомъ склонно многое повторять съ чужихъ словъ, не провѣривъ и даже не продумавъ ихъ какъ слѣдуетъ, слишкомъ склонно увлекаться красотою фразъ и общихъ мѣстъ, въ чемъ можно убѣдиться даже изъ рѣчей нѣкоторыхъ депутатовъ нашей Государственной Думы; за красотою фразъ и общихъ мѣстъ зачастую проглядываетъ не самостоятельность мысли, преобладаетъ чувство надъ строгою разсудительностью.

Вотъ здѣсь то и обозначается все значеніе математики, какъ школы для ума. Въ математикѣ нѣтъ мѣста чувству, ни какимъ либо стороннимъ соображеніямъ

могущимъ затемнить или нарушить правильный ходъ разсужденія; всѣ математическія понятія совершенно опредѣленны и строго разграничены между собою; изъ немногихъ основныхъ положеній строго логическимъ путемъ выводится все грандіозное зданіе математическихъ наукъ. Въ самомъ изложеніи ея истинъ сказывается строгость и ясность, причемъ математическій языкъ по строгости, ясности и точности не имѣетъ себѣ равнаго и составляетъ какъ бы остовъ хорошей рѣчи, необходимую ея принадлежность, чего такъ недостаетъ многимъ нашимъ ораторамъ .

Еще болѣе важно для общаго образованія и самое содержаніе математики, системы ея основныхъ понятій. Человѣкъ, который строитъ свое міросозерцаніе на наукѣ, долженъ освоиться съ основами математики въ томъ видѣ какой она получила въ наше время. Необходимо ознакомиться съ математикой настолько, чтобы имѣть на нее взглядъ, какъ на науку о законахъ измѣненія величинъ, т.-е. какъ на науку о функціяхъ.

Въ средней школѣ необходимо, чтобы ученики вполнѣ освоились съ идеей о функціональной зависимости величинъ.

Вѣдь въ явленіяхъ природы усматриваются свойства, вытекающія изъ свойствъ непрерывныхъ аналитическихъ функцій, а именно: 1) непрерывность явленій, 2) постоянство и неизмѣняемость ихъ законовъ, 3) возможность оцѣнивать явленіе по его элементарнымъ обнаруженіямъ, 4) возможность складывать элементарныя явленія въ одно цѣлое, 5) возможность точно и опредѣленно обрисовывать явленіе для будущихъ и прошлыхъ моментовъ времени.

Общее математическое образованіе въ нашей средней школѣ можно будетъ тогда признать законченнымъ, лучше сказать, достигшимъ своей цѣли, когда оканчи-

вающіе среднюю школу будутъ освоены съ элементарными приложеніями счисленія безконечно-малыхъ величинъ къ изслѣдованію непрерывныхъ измѣненій и ознакомлены съ методомъ координатъ. Только такая постановка обученія математики въ средней школѣ можетъ придать интересъ этому предмету, при чемъ во всѣхъ возможныхъ случаяхъ необходимо сообщать историческія свѣдѣнія и выяснять образовательное значеніе того или другого отдѣла математики, что осмысливаетъ изученіе. Конечно, это примѣнимо къ старшимъ классамъ. Надо сознаться, что мы въ дѣлѣ обученія математики слишкомъ закрываемъ глаза учениковъ отъ ея пріобрѣтеній за послѣдніе вѣка, начиная напр. съ XVII вѣка; мы ихъ задерживаемъ на средне-вѣковомъ уровнѣ математической мысли. Великія открытія Декарта, Ньютона и Лейбница какъ бы игнорируются совсѣмъ.

Для подъема большаго интереса къ математикѣ у учащихся обязательно самымъ тщательнымъ образомъ обращать вниманіе на проявленіе индивидуальностей, склонностей къ аналитическимъ или геометрическимъ вопросамъ; въ старшихъ классахъ болѣе заинтересованнымъ ученикамъ рекомендовать знакомиться съ различнаго рода замѣчательными сочиненіями по математикѣ, соотвѣтствующими уровню развитія учениковъ; въ ученическихъ библіотекахъ желательно имѣть подходящія книги по части математическаго анализа и геометріи, а также болѣе популярныя сочиненія по исторіи математики и біографіи математиковъ, астрономовъ и физиковъ. Иногда одна хорошая, живо написанная книга, напр. «Небесныя свѣтила» Митчеля или Клейна: «Астрономическія вечера», Фламмаріона: «Популярная астрономія», Лоренца: «Элементы высшей математики» и т. д. можетъ пробудить стремленіе къ знанію, вдохновить едва пробуждающійся умъ къ болѣе серьезному заня-

тію наукой. Помѣщаемая ниже статья: «Краткій исторический очеркъ о логариѳмахъ, съ указаніемъ образовательнаго значенія ученія о логариѳмахъ», намъ кажется можетъ служить примѣромъ, въ какомъ родѣ статьи можно рекомендовать ученикамъ, для уясненія пользы и роли той или другой статьи изъ области математики, въ образовательномъ отношеніи.

Желательно, чтобы преподаватели имѣли возможность дѣлать сообщенія въ такомъ же родѣ, касаясь біографіи, исторіи предмета и образовательнаго значенія того или другого предмета изъ области математики, стараясь въ сознаніи учениковъ воплотить идею о великой роли математики въ познаніи природы и стремленія къ познанію и любви къ истинѣ. Эта выработка въ себѣ уваженія къ истинѣ такъ необходима въ нашъ, къ стыду надо сказать, еще достаточно легковѣрный и суевѣрный вѣкъ, въ который многіе склонны вѣрить всякому вздору, что происходитъ конечно отъ недостатка воспитанія ума, отъ недостаточной дисциплинировки его, отсутствія любви къ познанію чистой истины, и стремленія принимать лишь все доказанное, провѣренное и сдѣлавшееся очевиднымъ.

Краткій историческій очеркъ о логариѳмахъ, съ указаніемъ образовательнаго значенія ученія о логариѳмахъ.

Первую идею упрощенія вычисленій помощью сопоставленія двухъ прогрессій, ариѳметической и геометрической, т.-е. понятіе о логариѳмахъ находимъ у августинскаго монаха Штифеля, бывшаго потомъ протестанскаго пастора, близкаго къ Лютеру и Меланхтону (1544—45 г.г.).

Представимъ себѣ табличку:

$$\ldots -3,\ -2,\ -1,\ 0,\ 1,\ 2,\ 3,\ 4,\ 5,\ 6 \ldots$$

$$\ldots \tfrac{1}{8},\ \tfrac{1}{4},\ \tfrac{1}{2},\ 1,\ 2,\ 4,\ 8,\ 16,\ 32,\ 64 \ldots$$

въ которой члены верхняго ряда суть члены ариѳм. прогрессіи (съ разностью 1), и нижняго—геометрической (со знам. 2), то можно умноженіе, дѣленіе, возвышеніе въ степень и извлеченіе корня изъ чиселъ нижняго ряда замѣнить болѣе простыми дѣйствіями сложенія, вычитанія, умноженія и дѣленія надъ соотвѣтствующими членами верхняго ряда.

Такъ, если нужно $\frac{1}{4} \times 32$, то вмѣсто этого складываемъ числа $(-2) + 5 = 3$; подъ полученнымъ числомъ верхняго ряда 3 находимъ искомое произведеніе 8. Чтобы найти $\sqrt[3]{64}$, беремъ число 6, стоящееее надъ 64, и дѣлимъ его на показателя корня $(6 : 3 = 2)$, подъ 2 находимъ искомый корень 4.

Идея Штифеля была первымъ намекомъ къ упрощенію вычисленій, но все увеличивающіяся требованія точности астрономическихъ вычисленій, употребленіе таблицы тригонометрическихъ величинъ, вычисленныхъ до десятаго десятичнаго знака, поставило на очередь изобрѣтеніе пріема, который упростилъ бы вычисленія съ многозначными числами. Первое приложеніе идеи упрощенія вычисленій къ практикѣ вычисленій, путемъ составленія таблицъ для длиннаго ряда членовъ ариѳм. и геом. прогрессій, принадлежитъ Іобсту Бюрги (1552—1632), который былъ швейцарскимъ часовщикомъ и притомъ самороднымъ талантомъ. Бюрги далъ практическое осуществленіе идеи Штифеля въ своихъ: „Arithmetische und geometrische Progress-Tabulln“, напечатанныхъ въ Прагѣ въ 1620 г., хотя, по свидѣтельству Кеплера, Бюрги пользовался ими для своихъ астрономическихъ вычисленій еще ранѣе 1610 г. Чтобы сдвинуть ближе другъ къ другу числа геометрическаго ряда, Бюрги взялъ знаменателемъ прогрессіи не 2, а число близкое къ единицѣ, $= 0{,}0001$.

Получился рядъ весьма медленно возрастающихъ чиселъ, раздѣленныхъ небольшими интервалами; получились двѣ такія прогрессіи;

$$0;\ 0{,}0001;\ 0{,}0002;\ 0.0003;\ \ldots$$
$$1;\ 1{,}0001;\ (1{,}0001)^2;\ (1{,}0001)^3;\ \ldots$$

Впослѣдствіи стали называть основаніемъ таблицъ тотъ членъ геометрическаго ряда, которому въ ариѳметическомъ соотвѣтствуетъ единица: въ этомъ смыслѣ табличка Штифеля имѣетъ основаніемъ второй членъ $= 2$.

Основаніемъ таблицъ Бюрги взялъ 10001 членъ геометрическаго ряда, т.-е. $(1{,}0001)^{10000}$ или $\left(1+\frac{1}{10^4}\right)^{10^4}$, которому соотвѣтствуетъ членъ ариѳм. ряда $0{,}0001 \,.\, 10^4 = 1$.

У Бюрги число $\left(1+\frac{1}{10^4}\right)^{10^n}$, вычисленное съ точностью до восьмого десятичнаго знака $= 2{,}71814593$. Замѣчателенъ предѣлъ выраженія $\left(1+\frac{1}{10n}\right)^{10^n}$, къ которому оно приближается съ безграничнымъ возрастаніемъ n.

Обнародованіе труда Бюрги было предварено на 6 лѣтъ выходомъ въ свѣтъ таблицъ шотландскаго математика барона Джона Непера (1550—1617). Нѣсколько позже начала изслѣдованій Бюрги и, ничего не зная о нихъ, онъ развилъ идею Штифеля, т.-е. составилъ члены ариѳметической и геометрической прогрессіи; члены первой онъ назвалъ логариѳмами (числа отношеній) членовъ второй—чиселъ. Эта терминологія была принята всѣми послѣдующими составителями логариѳмическихъ таблицъ и сохранилась до нашего времени. Конструкція таблицъ Непера, который на основаніи нѣкоторыхъ соображеній за основаніе своихъ таблицъ принялъ несоизмѣримое число $e =$ предѣлу $\left(1+\frac{1}{10n}\right)^{10^n}$, при безграничномъ возрастаніи n, много

сложнѣе, чѣмъ у Бюрги, но таблицы Непера вышли въ свѣтъ первыми, сопровождались подробнымъ объясненіемъ ихъ употребленія и удовлетворяли такой настоятельной потребности, что быстро распространились какъ въ Англіи, такъ и на материкѣ Европы, прежде чѣмъ Бюрги собрался обнародовать свое открытіе. Неперъ могъ по праву гордиться своимъ вполнѣ самостоятельнымъ трудомъ, напечатаннымъ въ 1614 г. въ Эдинбургѣ, подъ заглавіемъ: «Описаніе чудодѣйственнаго правила логариѳмовъ, или удивительное сокращеніе ариѳметическихъ выкладокъ». Сочиненіе это заканчивается словами: «собирая плоды этого небольшого произведенія, воздайте должную славу и благодарность Богу, высшему создателю и расточителю всѣхъ благъ».

Заглавіемъ своего сочиненія Неперъ какъ нельзя лучше охарактеризовалъ практическую пользу введенія логариѳмовъ.

Дѣйствительно, Неперъ помощью логариѳмовъ значительно облегчилъ, ускорилъ вычисленія, какъ Стефенсонъ и Фультонъ изобрѣтеніемъ локомотива и парохода увеличили способность передвиженія, какъ Шаппъ и Амперъ телеграфами, оптическимъ и электрическимъ, увеличили скорость передачи мыслей.

Оксфордскій профессоръ Бриггъ (1556—1631), по соглашенію съ Неперомъ, упростилъ его систему логариѳмовъ и поставилъ ее въ связь съ десятичной системой счисленія, принявъ за логариѳмы чиселъ члены ариѳметической прогрессіи, съ разностью, равной 1, а за соотвѣтствующія числа члены геометрической прогрессіи съ знаменателемъ 10;

Логариѳмы: $0, \quad 1, \quad 2, \quad 3, \quad 4, \ldots$

Числа: $1, \; 10, \; 10^2, \; 10^3, \; 10^4, \ldots$

Чтобы заполнить промежутки между членами этихъ

прогрессій, брались среднія геометрическія между рядомъ стоящими членами геометрической прогрессіи и среднія ариѳметическія между соотвѣтствующими членами ариѳм. прогрессіи; такимъ образомъ Бриггомъ были составлены таблицы логариѳмовъ всѣхъ послѣдовательныхъ чиселъ отъ 1 до 20000 и отъ 90000 до 100000 съ 14-ю десятичными знаками.

Таблицы эти были изданы въ 1624 г. и пополнены голландскимъ математикомъ Влаккомъ въ 1628 г.; они впослѣдствіи получили названіе обыкновенныхъ или десятичныхъ логариѳмовъ, тогда какъ логариѳмы Непера называются натуральными или гиперболическими. Распространенію логариѳмическихъ вычисленій много содѣйствовалъ авторитетъ Кеплера, издавшаго свои таблицы въ 1624 г.

Чтобы оцѣнить важность практическаго значенія логариѳмовъ и чтобы оно получило образовательное значеніе въ смыслѣ расширенія міросозерцанія, важно, чтобы понятіе о логариѳмѣ, по возможности, представлялось, какъ служащее для выраженія законовъ, по которымъ идетъ движеніе міра, представлялось, какъ орудіе разсудка, проникающее въ глубину вселенной, такъ же, какъ орудіе рудокопа—въ нѣдра земли, отыскивая скрытыя сокровища; важно впрочемъ, чтобы не только понятіе о логариѳмѣ, но и косинусѣ, тангенсѣ и т. д. представлялись бы таковыми же.

Важно добиться того, чтобы въ концѣ концовъ сложилось представленіе объ отношеніи числа къ своему логариѳму, какъ отношеніи дѣйствія къ причинѣ, въ томъ случаѣ, когда рядъ равныхъ причинъ производитъ слѣдствія, находящіяся въ одномъ отношеніи.

Приведу примѣры, иллюстрирующіе выше указанное отношеніе. Въ извѣстной шахматной задачѣ требуется два зерна для перваго квадрата, четыре для второго,

восемь для третьяго и т. д., постоянно удваивая; очевидно, что причина, производящая удвоеніе, есть возрастающее число квадратовъ, а слѣдствіе удвоеніе, учетвереніе и т. д. (постоянное удвоеніе). Числа, выражающія номера квадратовъ, суть логариѳмы, числа зеренъ, положенныхъ на квадраты—суть соотвѣтствующія числа, при основаніи равномъ двумъ.

Свѣтъ сохраняетъ извѣстную часть своей напряженности, проходя черезъ извѣстную толщу воды или воздуха; при прохожденіи нѣсколькихъ такихъ толщъ, той же среды, отношенія между числами его напряженности будутъ числами, а числа пройденныхъ слоевъ среды—ихъ логариѳмами. Пусть, при прохожденіи черезъ 1-й слой однородной среды, сила свѣта выразится $\frac{F}{m}$, т.-е. сохранится m-я часть первоначальной силы, то при прохожденіи черезъ 2-й такой же слой сохранится m-я часть $\frac{F}{m}$ т.-е. $\frac{F}{m^2}$ и т. д.

Такъ что отношенія этихъ силъ къ F будутъ: $\frac{1}{m}$; $\frac{1}{m^2}$; $\frac{1}{m^3}$; ... Логариѳмами ихъ будутъ 1, 2, 3, ..., при основаніи $\frac{1}{m}$. Эти два ряда чиселъ слѣдуютъ логариѳмическому закону.

Если накроемъ стекляннымъ колпакомъ растеніе — двумя, тремя и т. д. колпаками, то дѣйствіе солнечныхъ лучей, проходящихъ черезъ колпакъ, будетъ ослабляться, слѣдуя логариѳмическому закону, и наконецъ растеніе изсушится.

При поднятіи въ атмосферу воздухъ становится все легче и легче; нашли логариѳмическій законъ, гдѣ причина—возрастающее возвышеніе, а дѣйствіе — разрѣженіе воздуха. Законъ этотъ, выраженный барометрической формулой, впервые предложенной Лапласомъ, даетъ возможность, руководствуясь показаніями баро-

метра опредѣлить высоту мѣста; такимъ образомъ была опредѣлена высота многихъ горъ на землѣ.

Образовательное значеніе ученія о логариѳмахъ заключается также въ развитіи: 1) вниманія, при отысканіи по таблицамъ; 2) аккуратности въ производствѣ письменныхъ, довольно продолжительныхъ вычисленій; 3) умѣнья удобно располагать эти вычисленія; 4) быстроты выполненія вычисленій; а все это взятое вмѣстѣ имѣетъ громадное значеніе, принося несомнѣнную пользу на предстоящемъ жизненномъ пути, пріучая къ внимательному, аккуратному, терпѣливому, обдуманному и возможно быстрому выполненію работы вообще.

Чтобы оцѣнить громадное преимущество вычисленія по логариѳмамъ, вполнѣ достаточно пользоваться пятизначными таблицами, такъ какъ данныя практическихъ вычисленій вообще имѣютъ три десятичныхъ знака, рѣдко четыре и въ самыхъ исключительныхъ случаяхъ пять По словамъ французскаго астронома Лаланда «онъ вычислилъ нѣсколько сотъ затмѣній и никогда не употреблялъ другихъ таблицъ, кромѣ пятизначныхъ». Для оцѣнки преимущества вычисленія по логариѳмамъ полезно замѣчать разницу времени, при вычисленіи по логариѳмамъ и безъ нихъ, для чего хорошо брать несложные примѣры, относящіеся, напр., къ умноженію, дѣленію, извлеченію корней квадратныхъ изъ чиселъ, затѣмъ брать примѣры вычисленія такихъ выраженій, въ которыя входили бы корни 5, 7-й и т. д. степеней; вычисленіе такихъ выраженій обнаруживаетъ пользу логариѳмовъ въ другомъ отношеніи—именно, какъ средствѣ производить такія вычисленія, которыхъ выполненіе безъ помощи логариѳмовъ вообще крайне затруднительно.

Упражненія въ вычисленіи по логариѳмамъ можно считать вполнѣ плодотворными тогда, когда они произво-

дятся вполнѣ осмысленно, т.-е. когда сознается, что выполняются дѣйствія надъ показателями степеней, а не производятся лишь безсознательно дѣйствія надъ числами, состоящими изъ вереницы цифръ. Чтобы добиться сознательности въ вычисленіяхъ, необходимо, конечно, усвоеніе опредѣленія логариѳма, какъ показателя степени, въ которую надо возвысить основаніе, чтобы получить длинное число, и прежде чѣмъ приступить къ вычисленію формулъ по логариѳмамъ уяснить себѣ сущность вычисленія наглядно, пользуясь напр. таблицей:

Таблица степеней при основаніи 2.

$2^0 = 1$	$2^5 = 32$	$2^{10} = 1024$	$2^{16} = 65536$
$2^1 = 2$	$2^6 = 64$	$2^{11} = 2048$	$2^{17} = 131072$
$2^2 = 4$	$2^7 = 128$	$2^{12} = 4096$	$2^{18} = 262144$
$2^3 = 8$	$2^8 = 256$	$2^{13} = 8192$	$2^{19} = 524288$
$2^4 = 16$	$2^9 = 512$	$2^{14} = 16384$	$2^{20} = 1048576$
		$2^{15} = 32768$	и т. д.

Положимъ дано вычислить

$$\sqrt[3]{262144};$$

пользуясь приведенной таблицей, имѣемъ:

$$262144 = 2^{18},$$

слѣдовательно:

$$\sqrt[3]{262144} = \sqrt[3]{2^{18}} = 2^6 = 64.$$

Чтобы еще лучше видѣть, какъ упрощаются дѣйствія при помощи таблицъ степеней, возьмемъ выраженіе:

$$x = \frac{1048576 . \sqrt[4]{65536}}{\sqrt{262144}}$$

имѣемъ:

$$1048567 = 2^{20};\ 65536 = 2^{16};\ \sqrt[4]{65536} = \sqrt[4]{2^{16}} = 2^4;$$

$$\sqrt{262144} = \sqrt{2^{18}} = 2^9;\quad x = \frac{20^{20} . 2^4}{2^9} = \frac{2^{24}}{2^9} = 2^{15} = 32768.$$

Послѣ такого рода предварительныхъ примѣровъ, можно ожидать сознательнаго отношенія къ работѣ.

Положимъ дано вычислить:

$$x = \frac{8,3567 . 568,7}{54,653^2},$$

полезно иногда представлять такого рода выраженія въ видѣ дѣйствій надъ степенями десяти.

Такъ данное выраженіе представится:

$$x = \frac{10^{\log 8,3567} . 10^{\log 568,7}}{(10^{\log 54,653})^2} = \frac{10^{\log 8,3567 + \log 568,7}}{10^{2 \log 54,653}} =$$
$$= 10^{\log 8,3567 + \log 568,7 - 2 \log 54,653},$$

а такъ какъ

$$x = 10^{\log x},$$

то вполнѣ осязательнымъ становится, что отысканіе x приходится къ вычисленію показателя:

$$\log 8,3567 + \log 568,7 - 2 \log 54,553,$$

и что соотвѣтствующая степень 10, найденная въ таблицахъ, будетъ самъ x.

Послѣ такого рода преобразованій можно надѣяться на осмысленность работы при вычисленіяхъ по логариѳмамъ, а въ этомъ то и заключается одно изъ главныхъ условій всякой работы, претендующей на образовательное значеніе.

Замѣтимъ также, что всякому механику — строителю, инженеру, и вообще лицамъ, составляющимъ проекты различнаго рода машинъ и вообше сооруженій, приходится пользоваться, въ числѣ другихъ пособій и таблицами логариѳмовъ, а потому весьма важно еще въ школѣ пріучить къ осмысленному пользованію ими, имѣя въ виду выше намѣченныя нами образовательныя цѣли.

Въ заключеніе всей статьи замѣчу, что понятіе о логариѳмѣ важно въ томъ отношеніи, что можетъ служить хорошимъ примѣромъ для уясненія понятія о функціи, ея трансцендентности, сплошности и способѣ интерполяціи. Все это возможно сдѣлать, когда программы математики средне-учебныхъ заведеній отступятъ отъ рутины, когда введутъ въ нихъ болѣе подробныя понятія о функціяхъ, безконечно малыхъ величинахъ, когда ученики будутъ ознакомлены съ самыми основными понятіями и пріемами дифференціальнаго и интегральнаго исчисленій, и только тогда лишь до нѣкоторой степени для нихъ уяснится великое значеніе математики, расширится ихъ міросозерцаніе, математическія формулы для нихъ пріобрѣтутъ жизнь; они хотя отчасти будутъ въ состояніи сознавать, что явленія природы управляются законами, выражающимися нѣкоторой функціональной зависимостью между величинами, и что исчисленіе безконечно малыхъ служитъ основаніемъ изученія природы.

Владиміръ Шидловскій.

20-го Марта 1907 г.
г. Псковъ.

Стенографія, какъ предметъ всеобщаго обученія.

Еще въ 1898 году я обѣщалъ читателямъ журнала «Пед. Сб.» поговорить подробно о стенографіи (въ статьѣ «Что дѣлать противъ переутомленія учащихся» въ октябрьской книжкѣ этого журнала), какъ предметѣ всеобщаго изученія, а не какъ профессіональнаго искусства.

Если я этого обѣщанія до сихъ-поръ не выполнилъ, то это произошло потому, что я тогда же отложилъ написаніе такой статьи до того времени, когда мнѣ удастся изобрѣсти такую систему, которая была бы достаточно проста и научна, чтобы могла быть введена въ школу для *всеобщаго* изученія наравнѣ со всѣми другими обязательными предметами. Ни одна изъ существующихъ системъ, по моему мнѣнію, не можетъ претендовать на это, потому что всѣ онѣ требуютъ нѣкоторыхъ спеціальныхъ дарованій, подобно рисованію или музыкѣ. Еще до 1898 года я много лѣтъ работалъ надъ этимъ вопросомъ или, по крайней мѣрѣ, часто возился съ нимъ, но не въ состояніи былъ устранить хотя бы самые вопіющіе недостатки существующихъ системъ. Когда я писалъ упомянутую статью, мнѣ казалось, что я уже очень близокъ къ

осуществленію своей мысли, иначе я воздержался бы отъ этого обѣщанія. Но прошло еще девять лѣтъ, я составлялъ систему за системой, — я думаю десятка два, — но каждый разъ вынужденъ былъ отвергать ихъ. Пропустивъ нѣсколько мѣсяцевъ, иногда нѣсколько лѣтъ, я опять принимался за дѣло, и опять неудачно.

Мнѣ пріятно сказать, что система, которой я добивался, наконецъ мною выработана, и что я могу написать обѣщанную статью, не предъявляя къ стенографіи никакихъ pia desideria, а только такія требованія, которыя осуществимы, ибо осуществлены на самомъ дѣлѣ.

Мнѣ еще пріятнѣе, что эта возможность для меня совпала съ юбилеемъ глубокоуважаемаго Алексѣя Николаевича Острогорскаго, такъ что я могу предназначить ее для юбилейнаго сборника его имени.

Во всѣхъ областяхъ человѣческой дѣятельности за послѣднія сто лѣтъ произведены такія крупныя улучшенія, преимущественно направленныя къ ускоренію процесса для достиженія тѣхъ же результатовъ, что каждая кухарка, которой надоѣло чистить картофель, идетъ въ скобяную лавку и требуетъ: «дайте машинку для чистки картофеля», вполнѣ увѣренная, что такая машинка кѣмъ-нибудь да изобрѣтена. И если не всякая кухарка снабжена такою машинкою, то это б. ч. объясняется тѣмъ, что или машинка слишкомъ дорога, или слишкомъ нѣжнаго устройства и ломка, или, наконецъ, что манипуляціи надъ ней превосходятъ степень кухаркиной осторожности или кухаркиной способности къ мышленію, а не тѣмъ, что машинка еще не придумана. Если нѣтъ налицо одного изъ этихъ трехъ препятствій, машинка дѣлается потребностью.

Этотъ вульгарный примѣръ, mutatis mutandis, приложимъ ко всѣмъ областямъ современной дѣятельности человѣка. Приложимъ онъ и къ техникѣ фиксаціи человѣческой мысли. Не странно ли, въ самомъ дѣлѣ, что при развитіи парового или электрическаго передвиженія поѣздка на лошадяхъ за 20 верстъ считается нами слишкомъ затруднительной, а фиксація того, что по существу требуетъ наибольшей быстроты — человѣческой мысли—-до сихъ поръ подавляющимъ большинствомъ производится допотопнымъ по своей дикой консервативности методомъ изображенія каждаго звука нарочито сложнымъ знакомъ, вродѣ буквы *ж?* Конечно, и органы рѣчи тоже не въ состояніи угнаться за мыслью, выражая ее посредствомъ звуковъ, но фиксація этихъ звуковъ прямо никуда не годна. Обычнымъ письмомъ человѣкъ пишетъ впятеро медленнѣе, чѣмъ говоритъ, - и это отношеніе лишь среднее, если не минимальное. Умѣніе писать такъ же быстро, какъ говорить, или быть возможно ближе къ этому, по моему мнѣнію, дл человѣческаго прогресса такая же настоятельная необходимость, какъ желѣзныя дороги, телеграфы, телефоны или ариѳметическіе аппараты. Всякій, кому приходилось писать болѣе или менѣе длинную статью, знаетъ, что она выходитъ несравненно хуже только потому, что пока онъ неуклюже выводитъ буквы для фиксаціи одной мысли, онъ успѣваетъ забыть другую, гораздо болѣе убѣдительную или болѣе блестящую, ибо наиболѣе сильные доводы и наибольшее остроуміе мы всегда припасаемъ къ концу, какъ на праздникахъ наиболѣе эффектные нумера программы. Такова уже человѣческая психика. А сколько человѣческихъ хорошихъ мыслей пропадаетъ втунѣ только потому, что намъ нѣкогда пользоваться неуклюжимъ методомъ обычной ихъ фиксаціи. Сколько разъ мы не

рѣшаемся сдѣлать замѣтку, потому что запись отниметъ слишкомъ много времени!

Нельзя, конечно, сказать, чтобы быстрота письма не занимала человѣчество (извѣстно, что еще Цицеронъ занимался стенографіей; напротивъ того, изобрѣтено даже очень много системъ стенографіи, болѣе или менѣе достигающихъ цѣли—быстроты письма—но и до сихъ поръ почти никто не пользуется стенографіей для фиксаціи мыслей на письмѣ. Даже профессіональные стенографы стенографируютъ только чужія рѣчи, а свои собственныя мысли излагаютъ на письмѣ по традиціонной техникѣ, которую употребляли еще египтяне въ гіеротическомъ письмѣ. Значитъ, есть что-то неладное въ этомъ искусствѣ. Въ частности, для стенографовъ, это неладное заключается обыкновенно въ трудности разбирать, написанное въ «дешифрированіи».

Но не эта трудность является причиной, что стенографія не вошла во всеобщее употребленіе и не вытѣснила стараго традиціоннаго письма, подобно тому какъ желѣзныя дороги вытѣснили ямской промыселъ и чумачество. Разъ машина—стенографія—изобрѣтена, то игнорированіе ея 99%-ми (если не гораздо больше) всѣхъ пишущихъ заставляетъ искать причину не въ косности уже (ибо въ борьбѣ косности съ выгодой и удобствомъ побѣда надъ косностью всегда вопросъ малаго времени), а въ неудовлетворительности самой машины. Какъ въ примѣрѣ, которымъ я началъ статью, машинка или слишкомъ дорога, или слишкомъ нѣжна и хрупка, или требуетъ необычайной осторожности и необычнаго напряженія мысли при манипуляціяхъ, тогда какъ въ обыкновенномъ письмѣ самый актъ фиксаціи звуковъ у насъ почти такъ же безсознателенъ, какъ актъ рѣчи. Люди вѣдь и во снѣ говорятъ и, проснувшись, помнятъ, что они говорили, а многіе даже со

сна разговариваютъ совершенно правильно, хотя и не думаютъ о грамматикѣ. Въ отношеніи къ существующимъ системамъ стенографіи я долженъ заранѣе сказать, что онѣ не просто или дороги, или хрупки, или трудны для манипуляцій, но и то и другое и третье. Если бы онѣ не имѣли этихъ недостатковъ, «старое» письмо уже давно было бы сдано въ архивъ и показывалось бы въ библіотечныхъ музеяхъ вмѣстѣ съ готическимъ письмомъ и глаголитскими рукописями.

Я настолько увѣренъ, что, не будь этихъ недостатковъ, стенографія проникла бы въ жизнь, вмѣсто того чтобы сдѣлаться профессіей, что беру смѣлость утверждать, что эти недостатки присущи *всѣмъ* существующимъ системамъ, хотя многихъ изъ этихъ системъ я не знаю. Если системы Питмана, Дюплуайе, Прево-Делонея, Габельсбергера, Штольце, Дамса, и у насъ въ Россіи Паульсона, Устинова, Иванина, Животовскаго (всѣ, съ которыми я знакомъ), т.-е. наиболѣе употребительныя, обладаютъ этими недостатками, то несомнѣнно этими недостатками должны обладать другія, менѣе употребительныя, системы, ибо въ противномъ случаѣ тѣ незнакомыя мнѣ системы были бы наиболѣе употребительными. Но наиболѣе неопровержимымъ доказательствомъ неудовлетворительности стенографіи, по моему мнѣнію, остается все-таки нераспространенность ея. Изъ ста пишущихъ едва ли одинъ имѣетъ понятіе о какой-либо системѣ стенографіи, а изъ ста знающихъ стенографію, едва-ли хоть одинъ пользуется ею для непрофессіональныхъ цѣлей, какъ мы пользуемся обычнымъ письмомъ. Все дѣйствительно хорошее, если оно не нарушаетъ чьихъ-нибудь корыстныхъ интересовъ, несомнѣнно проникнетъ въ жизнь. Даже мертворожденный эсперанто на-дняхъ французскій парламентъ рѣшилъ ввести въ школы, хотя онъ, конечно, никакой будущ-

ности не имѣетъ, но зато въ высшей степени остроумно составленъ, такъ что съ появленіемъ эсперанто прогремѣвшій нѣкогда волапюкъ окончательно погибъ. А если бы эсперанто не встрѣчалъ конкурренціи въ живыхъ, т.-е. обладающихъ духомъ, отсутствующимъ у эсперанто, языкахъ болѣе или менѣе международныхъ, какъ англійскій, французскій и нѣмецкій, то эсперанто получилъ бы громадное распространеніе. Нераспространенность стенографіи доказываетъ ея неудовлетворительность.

Причина неудовлетворительности стенографіи заключается въ томъ, что она выработалась не на научной почвѣ, а на почвѣ спекуляціи. Стремленіе создать способъ записать парламентскую рѣчь и создать этимъ, такъ сказать, новую индустрію, преобладало въ умахъ составителей системъ надъ стремленіемъ создать болѣе раціональный способъ письма, пригодный и даже необходимый для каждаго пишущаго, а не записывающаго. Извѣстный англійскій фонетистъ, д-ръ Свитъ считаетъ, что предлагаемое имъ фонетическое письмо для англійскаго языка (Broad Romic notation) современемъ должно быть вытѣснено раціонально построенной системой стенографіи [1]).

И дѣйствительно, обѣ реформы — раціональная орфографія и раціональное краткое письмо (shorthand) — находятся въ тѣсной зависимости одна отъ другой. Человѣчество порветъ съ неуклюжей орфографіей и неуклюжей каллиграфіей одновременно, отринувъ, *во имя науки*, ту и другую традицію. Недостаточная научно-фонетическая и вообще глоттическая подготовка составителей—вотъ единственная причина неудовлетворительности всѣхъ системъ. Низкій уровень фонетиче-

---

[1]) H. Sweet. A. Primer of Phonetics, 2-d Ed., Preface, page IV.

ской подготовки составителей системъ дѣлается очевиднымъ при одномъ бѣгломъ просмотрѣ учебниковъ, переполненныхъ знаками звуковыхъ сочетаній, никогда въ данномъ языкѣ не встрѣчающихся. Такъ Питманъ даетъ очень хитрые знаки для звуковъ *wn*, *bn*, *pf*, *wf*, *bf*, никогда не встрѣчающихся въ англійскомъ языкѣ; Иванинъ (собственно Л. С., составившій учебникъ по системѣ Иванина) даетъ не менѣе хитрые знаки для звуковъ *пд*, *фд*, *зф* и т. д., совершенно чуждыхъ нашему языку, и т. под. Всѣ стенографическія системы не пользуются сокращеніями въ области гласныхъ, очевидно не понимая, что именно гласные играютъ въ индоевропейскихъ языкахъ подчиненную роль, а не согласные. Паульсонъ считаетъ нужнымъ давать правила, какъ отличить *міръ* отъ *мира*, и т. д.

Если искусство письма въ древнемъ Египтѣ рѣдко выходило за грань жреческихъ коллегій и окружалось священною таинственностью, то это прежде всего объясняется невѣроятными трудностями какъ гіероглифическаго, такъ и гіеротическаго письма. Дѣйствительно, у евреевъ, грековъ и римлянъ, которые отнюдь не стояли на болѣе высокой ступени цивилизаціи, чѣмъ египтяне, искусство письма имѣло огромное распространеніе. Писать умѣли всѣ, кто былъ достаточно богатъ, чтобы тратиться на дорогія книги и на дорогія же письменныя принадлежности. Чѣмъ проще письмо, тѣмъ легче оно распространяется при одинаковомъ уровнѣ цивилизаціи.

Что же требуется отъ простого письма?

Требуется, чтобы пишущій могъ сосредоточить все свое вниманіе на выраженіи мыслей, а слѣдовательно требуется, чтобы способъ фиксаціи звуковъ (я говорю, конечно, только о звуковомъ, а не идеографическомъ письмѣ, такъ какъ имѣю въ виду стенографическій

вопросъ въ Россіи) былъ такъ простъ, чтобы могъ при непродолжительномъ упражненіи сдѣлаться безсознательнымъ. Для этого письмо должно быть въ возможно простомъ звуковомъ и техническомъ отношеніи къ рѣчи. Нужно, чтобы пишущій не думалъ о томъ, какъ мыслимый или слышимый имъ звукъ долженъ быть переданъ на бумагѣ, а когда форма знака уже возникла въ умѣ, то нужно, чтобы изображеніе этого знака и мѣстоположеніе его не затруднило пишущаго. Въ обычномъ санскритскомъ письмѣ (деванагари) короткое *i* отличается отъ долгаго тѣмъ, что пишется *передъ* согласнымъ, *послѣ* котораго произносится, и нужно пріобрѣсти большой навыкъ, для того, чтобы не забыть своевременно поставить знакъ короткаго *i*.

Изъ предъявленнаго требованія слѣдуетъ, что простое письмо должно быть возможно болѣе фонетическимъ, а не условнымъ, историческимъ и этимологическимъ. Всякій знаетъ, насколько задерживаетъ пишущаго по-русски согласованіе прилагательнаго во множественномъ числѣ съ существительнымъ въ родѣ, особенно затруднительно соблюденіе различія между *ые* и *ыя*, когда существительное далеко отстоитъ отъ прилагательнаго или когда родъ существительнаго не такъ легко опредѣлить, напримѣръ, при существительныхъ, употребительныхъ только во множественномъ числѣ. Этого конечно не было бы, если бы мы по звуку различали *ые* отъ *ыя*, произносимыхъ оба какъ *ыи* (что, кстати сказать, и единственно правильная грамматическая форма). Впрочемъ, это условіе болѣе или менѣе удовлетворительно соблюдается въ стенографіи, во всякомъ случаѣ гораздо болѣе, чѣмъ въ обыкновенномъ письмѣ.

Но если пишущій не встрѣчаетъ постоянной за-

держки въ обдумываніи вопросовъ въ родѣ употребленія *ѣ* или *і* или ѳиты, то ему приходится очень много думать о такомъ множествѣ другихъ вещей, задерживающихъ письмо, напримѣръ, о мѣстоположеніи буквы или о направленіи линіи вправо или влѣво, вверхъ или внизъ, перпендикулярно или горизонтально, что письмо поглощаетъ все то сознаніе, которое должно быть удѣлено мысли. Вотъ нѣсколько примѣровъ. Пишущій по системѣ Штольце хочетъ написать слово «поразительность». Для этого онъ прежде всего опредѣляетъ корень слово «*раз*». Корень слова пишется безъ буквы *з*. Остается написать *ра*. Слогъ *ра* выражается буквою *р*. Если однако онъ напишетъ *р* на строчкѣ, то оно будетъ читаться *ре*, если немножко выше, то *ри*, если ниже - *ро*. Если онъ нажметъ на буквѣ *р*, то оно будетъ читаться соотвѣтственно *ра*, *ры*, *ру*. Такимъ образомъ онъ опредѣляетъ, что *ра* пишется на строчкѣ въ видѣ *р* съ нажимомъ. Но было бы еще полбѣды, если бы *р* въ этихъ шести положеніяхъ соотвѣтствовало всегда этимъ шести слогамъ. Нѣтъ, это вѣрно только въ томъ случаѣ, если *р* стоитъ самостоятельно. Въ противномъ случаѣ вся картина измѣняется. Напримѣръ, чтобы написать *рылъ*, нужно *р* написать на строчкѣ безъ нажима, но зато поднять волосную черту повыше, тогда *р* будетъ значить уже не *ре*, а *ри* или *ры*, причемъ это послѣднее различеніе дѣлается уже не въ *р*, а въ слѣдующей буквѣ, т.-е. *л*; если *л* написать съ нажимомъ, то *р* будетъ читаться *ры*, въ противномъ случаѣ *ри*. Но вернемся къ слову «поразительность». Слогъ *раз* благополучно написанъ, т.-е. пока только мысленно помѣщенъ куда слѣдуетъ, ибо раньше нужно написать приставку *по*, которая изображается буквою *п*, написанною выше слѣдующей буквы, какъ вообще пишутся приставки. Впрочемъ, не всегда

приставки пишутся выше, иногда — наоборотъ, ниже. Это бываетъ предъ *р* и *л*. Такъ какъ мы тутъ именно имѣемъ *р*, то надо обсудить, надо ли *п* написать надъ нимъ или подъ нимъ, а это зависитъ отъ того, какъ будетъ написано само *р*, ибо *р* пишется какъ рукописное *о*, но иногда правымъ, иногда лѣвымъ оборотомъ. Если оно будетъ написано правымъ оборотомъ, то *п* будетъ надъ нимъ, а если лѣвымъ, то подъ нимъ. Такимъ образомъ возникаетъ новый вопросъ, какимъ оборотомъ писать *р*. Обыкновенно это зависитъ отъ слѣдующей буквы, высокая она или низкая; но въ сокращенныхъ корняхъ это зависитъ лишь отъ того, есть ли еще какой-нибудь корень, который пишется черезъ *р* на строкѣ съ нажимомъ. Такой корень имѣется (*равн*). Изъ этихъ двухъ корней именно *раз* пишется лѣвымъ оборотомъ. Значитъ *п* надо начать *подъ* линейкой. Обсудивъ все это, можно, наконецъ, приступить къ письму. Напишемъ *п* подъ строкой и *р* съ нажимомъ на строкѣ, имѣемъ *пораз*. Чтобы написать *и*, нужно слѣдующую букву написать выше, но такъ какъ тутъ есть пропущенная буква *з*, то *и* выражается особымъ знакомъ (точкой, написанной лѣвымъ оборотомъ). Написали. *Т* пишется въ видѣ цифры 1, но въ суффиксѣ *тель* оно пишется въ видѣ длинной черты вверхъ, къ которой примыкаетъ *л*. Однако, если за суффиксомъ *тель* слѣдуетъ *н*, то *ль* вовсе опускается. Опускаемъ *ль* и пишемъ *н* (но *н* не такое, какъ пишется въ началѣ словъ). Что касается *о*, то надо только окончаніе *сть* написать не прямо, а отогнуть внизъ. Наконецъ *сть* пишется не такъ, какъ всегда, а какъ полагается писать на концѣ словъ.

Этотъ недостатокъ, заключающійся въ постоянномъ поднятіи и опущеніи буквъ у Штольце, исправленъ Дамсомъ (система стено-тахиграфіи); но какъ? Оставляя

нажимы, какъ у Штольце, Дамсъ предлагаетъ для обозначенія гласныхъ писать согласныя разныхъ размѣровъ, а именно для *e* и *a* обычнаго, для *o* и *u* двойнаго, для *ie* и *au* тройного, причемъ нужно вторыя изъ этихъ трехъ группъ отличать нажимомъ на согласной, а для *ei*, *ä*, *ö*, *ü*, *eu*, и *äu* (замѣтьте курьезъ въ стремленіи сохранить орфографію *eu* и *äu*) продѣлывать то же самое, удлиняя волосную черту. Если принять во вниманіе существованіе буквъ половиннаго размѣра, и что нажимы дѣлаются въ сочетаніяхъ согласныхъ не на послѣдней, а на первой (напр., въ словѣ *Träume* нажимается *t*, а не *r*), мы получаемъ невѣроятныя трудности, колеблющіяся между согласными одного размѣра до шестерного и требующія обдумыванія нажима раньше, чѣмъ мы добрались до того согласнаго, къ которому примыкаетъ гласная, символизуемая нажимомъ на согласной.

Другія трудности этихъ системъ стенографіи чисто техническаго свойства. Вообще говоря, чѣмъ меньше система задерживаетъ пишущаго условіями символическаго изображенія звуковъ для которыхъ приходится слишкомъ много разсуждать, тѣмъ болѣе представляетъ она техническихъ трудностей. Въ системахъ *Duployé*, *Prévost-Delaunay*, *Pitman*'а, Иванина и др., гдѣ мѣстоположеніе знака и его размѣры играютъ сравнительно маловажную роль, техническія трудности письма превращаютъ стенографію въ сложное графическое искусство, для котораго приходится пріобрѣтать необычное множество совершенно новыхъ навыковъ, и быстрое письмо дѣлается возможнымъ только тогда, когда эти навыки доведены до виртуозности. Но—увы—чтеніе написаннаго не уступаетъ по трудности дешифрированію гіероглифовъ!

Одно изъ удобствъ скораго письма заключается въ

томъ, что всѣ буквы наклонены къ горизонтальной линейкѣ подъ однимъ и тѣмъ же угломъ. У большинства европейцевъ этотъ уголъ равенъ 60° — 80°. Многіе ставятъ буквы подъ угломъ въ 90°, а нѣкоторые даже наклоняютъ ихъ назадъ, т.-е. ставятъ ихъ подъ угломъ въ 100° — 120°. Но письмо одинаково легко, если разъ принятый наклонъ неизмѣнно сохраняется. Въ стенографіи, особенно въ системахъ, не злоупотребляющихъ символикой (т.-е. мѣстоположеніемъ и размѣромъ буквъ), одинъ и тотъ же знакъ будетъ имѣть совершенно различныя значенія въ зависимости отъ того, куда наклонена его основная линія. Такъ у Питмана (англ. стеногр.) *k*, *p*, *t*, *ch* одинаково пишутся въ видѣ прямой черты, съ различнымъ лишь наклономъ къ горизонтальной линіи, *k*—горизонтально, *t*—перпендикулярно, *p* и *ch* подъ углами соотвѣтственно въ 45° и 135°, смотря откуда вести счетъ. Къ тому же всѣ знаки могутъ быть съ нажимами и безъ нихъ, а нажимъ на горизонтальномъ, напримѣръ, знакѣ, вовсе не легкое дѣло. Слова *which*, *are*, *our* одинаково пишутся чертой, первая подъ угломъ въ 80°, а послѣднія два подъ угломъ въ 40°—45°, причемъ *are* стоитъ на линейкѣ, а *our* перерѣзывается линейкой пополамъ. По системѣ *Duployé*, чтобы написать слово *voisine* надо продѣлать слѣдующее: нужно провести двойного размѣра прямую подъ угломъ въ 135° (буква *v*), загнуть ее влѣво въ кружокъ (буква *o*), внутри этого кружка вправо, не отрывая пера, провести маленькій кружокъ (буква *a*, ибо пишется *voasine*), отгибать перо, выйдя изъ петли, вверхъ и вправо, пока не образуется полукругъ въ видѣ контура круглой чаши (буква *s*), потомъ отогнуть чуточку въ сторону, образуя крошечную четверть окружности (буква *i*), и, наконецъ, начертить перпендикулярный полукругъ, какъ молодой мѣсяцъ

(буква *п*). Какой виртуозности требуется, чтобы написать подобный сложный знакъ съ бóльшею легкостью, чѣмъ слово *voisine* обычнымъ письмомъ.

По системѣ Иванина слово *Александръ*, напримѣръ, пишется слѣдующимъ образомъ: перпендикулярный полуовалъ въ видѣ буквы с (буква *а*), этотъ полуовалъ загибается внутрь, для того чтобы образовать петлю, которая вмѣстѣ съ косой, вверхъ и вправо направленной, чертой даетъ букву *л*; верхъ этой черты отгибается внизъ и влѣво, образуя крошечный полуовалъ въ видѣ опрокинутаго *с* (буква *е*); потомъ нужно отогнуть опять вправо, но такъ, чтобы образовался острый уголъ между послѣднимъ полуоваломъ и слѣдующимъ большимъ полуоваломъ въ видѣ контура чаши (буква *к*); затѣмъ, не округляя, а подъ острымъ угломъ провести горизонтальную черту (буква *с*), къ которой привѣсить знакъ въ видѣ маленькаго с (буква *а*), закруглить ее на подобіе *ь* и вывести горизонтальную черточку (буква *н*); затѣмъ провести внизъ и вправо подъ прямымъ угломъ съ нажимомъ прямую черту (букву *д*), а затѣмъ отъ ея конца вверхъ подъ угломъ въ 45° тонкую и длинную черту (букву *р*). Слово «Китай» для непосвященнаго глаза кажется очень простымъ знакомъ въ видѣ полукруга отверстіемъ вверхъ съ отогнутой внизъ прямой чертой. На самомъ дѣлѣ это очень хитрый знакъ, писаніе котораго требуетъ невѣроятной осторожности: написавъ неглубокій полукругъ отверстіемъ вверхъ достаточной величины безъ нажима (ибо если его написать мельче, то это будетъ *у*, если глубже, то будетъ *х*, а если неосторожно нажать, то будетъ *ю*), получимъ букву *к*; потомъ надо написать знакъ въ видѣ буквы *с* внизъ, но въ крошечномъ видѣ и опредѣленной глубины (чтобы не получить *а*) и незамѣтно перевести конецъ его въ перпендикулярную

безъ нажима линію внизъ (буква *т*) и кончикъ ея чуточку отогнуть вправо (буква *а*); потомъ отдѣльно прибавить знакъ *й*. Слово «море», съ виду похоже на рукописное *V*, но сколько въ немъ хитрости: начинается точкой или кружкомъ слѣва, черта идетъ хотя внизъ, но обязательно безъ нажима, конецъ изгибается вверхъ подъ угломъ (безъ округленія) въ видѣ полукружка, какъ молодой мѣсяцъ, а верхній его рожокъ, опять таки избѣгая закругленія, переходитъ въ длинную черточку вправо подъ угломъ въ 45°, а конецъ этой черточки чуть-чуть загибается опять влѣво, не переходя извѣстнаго предѣла. Иногда глазъ видитъ прямую линію, но въ увеличительное стекло можно разглядѣть, что это не прямая, а ломанная по разнымъ направленіямъ или съ примѣсью едва замѣтныхъ закругленій

На все это могутъ возразить: «Но вѣдь эти трудности въ концѣ концовъ преодолѣваются. Пишутъ вѣдь и записываютъ дословно живую рѣчь». Хотя эта слава стенографіи сильно преувеличена (о чемъ ниже), но пока я только хотѣлъ доказать, что стенографическое письмо очень затруднительно и претендовать на всеобщность не можетъ, пока оно будетъ въ такомъ видѣ. Въ такомъ видѣ оно требуетъ такъ много мышленія, такъ много осторожности и такого неимовѣрнаго навыка, что даже при наличности послѣдняго не годится для записыванія мыслей, отвлекая все вниманіе на технику письма, а развѣ только для записыванія чужой рѣчи, непосредственно фиксируя звукъ, какъ только онъ поразилъ слухъ стенографа. Кромѣ того, ея всеобщности всегда будетъ мѣшать трудность чтенія написаннаго, ибо даже при самомъ осторожномъ письмѣ трудность эта, особенно въ тѣхъ системахъ, гдѣ трудности техники преобладаютъ надъ трудностями символики, чрезвычайно велика.

На поставленный выше вопросъ, что же такое простое письмо, мы можемъ отвѣтить: ужъ конечно не такое, которое фиксируется по существующимъ системамъ стенографіи.

Изъ предыдущаго вытекаютъ тѣ требованія, которыя можно предъявить раціональной стенографіи, т.-е. такой, которая замѣнила бы обыкновенное письмо и могла бы стать всеобщей, школьной, а не профессіональной.

Я убѣдился, что такая стенографія достижима, но если бы это было недостижимо, то нужно было бы только пожалѣть объ этомъ. Жаловаться же, какъ Готресъ и многіе стенографы, что существующая стенографія не навязывается школѣ какъ обязательный предметъ, будетъ по малой мѣрѣ непедагогично. Ибо обязательнымъ въ школѣ можетъ быть только или то, что расширяетъ міросозерцаніе (развиваетъ), или то, что всякому необходимо въ жизни, удовлетворяя насущную потребность. Стенографія, хотя бы только вслѣдствіе трудности чтенія стенограммъ, не можетъ выйти изъ области профессіональныхъ искусствъ, и ей, въ томъ видѣ, какъ она существуетъ, подобно бухгалтеріи, кройкѣ, кулинаріи, акушерству, черченію и пр. нѣтъ мѣста въ общеобразовательной школѣ.

Простое письмо должно отличаться слѣдующими свойствами.

Оно не должно требовать никакихъ особенныхъ усилій мысли для своей графики, чтобы мысль пишущаго не отвлекалась въ сторону. Такъ какъ это требованіе не вполнѣ осуществимо, то можно считать, что стенографія удовлетворитъ своему назначенію, если потребное усиліе мысли при фиксаціи звука не будетъ превосходить такого же усилія въ обычномъ письмѣ, которое, какъ показываетъ опытъ, безъ особеннаго труда

дѣлается механическимъ. Можно считать, что дѣти черезъ два-три года послѣ изученія письма, излагая свои мысли, уже почти не думаютъ о звукахъ и буквахъ.

Оно должно по возможности не нарушать тѣхъ привычекъ, которыя невольно создаются у пишущихъ людей при начертаніи знаковъ письма.

А этимъ двумъ требованіямъ въ существующихъ стенографіяхъ противорѣчатъ многіе принципы, отъ которыхъ нужно отказаться.

1) Одинъ и тотъ же знакъ долженъ всегда имѣть одно и то же значеніе, будетъ ли онъ написанъ въ большомъ или въ маленькомъ размѣрѣ. Недопустимо, поэтому, чтобы одинъ и тотъ же знакъ могъ обозначать разные звуки въ зависимости отъ своего размѣра или въ зависимости отъ своего направленія, и, если это совершенно неизбѣжно, то по крайней мѣрѣ, постановка знака въ разныя положенія должна быть очень легка, знакъ не долженъ обозначать болѣе двухъ различныхъ звуковъ или не долженъ имѣть болѣе двухъ разныхъ положеній или болѣе двухъ разныхъ размѣровъ.

2) Направленіе главнаго штриха знака, его наклонъ вправо, влѣво или прямо, не должно играть никакой роли, а должно быть предоставлено желанію пишущаго, руководящагося своими привычками, а не правилами.

3) Вообще говоря, это потому уже необходимо, чтобы не пришлось постоянно мѣнять направленіе штриховъ, ибо хотя каждый пишущій имѣетъ свое излюбленное направленіе, но въ этомъ направленіи онъ ставитъ уже все имъ написанное и, слѣдовательно, дѣлаетъ это безсознательно.

4) Такъ какъ въ нѣкоторыхъ случаяхъ въ связ-

номъ письмѣ извѣстные штрихи невольно пишутся съ петлей (напримѣръ, верхъ буквы *в*, низъ буквы *з*, *у*, волнистая линія въ *ц* и *щ* и т. под., не измѣняя ихъ произношенія), то же должно быть разрѣшаемо и при стенографическомъ письмѣ. Поэтому буква можетъ писаться съ петлей и безъ нея, но значеніе буквы не должно измѣниться отъ этого.

5) Если бы знакъ служилъ для двухъ цѣлей, то это по крайней мѣрѣ должно быть указано постояннымъ мѣстоположеніемъ знака или постояннымъ его размѣромъ. Если, напримѣръ, А и В будутъ обозначаться однимъ и тѣмъ же знакомъ, но такъ, что знакъ для А долженъ быть выше, чѣмъ В, или больше, чѣмъ В, то нужно, чтобы этотъ знакъ надъ линіей или въ увеличенномъ размѣрѣ уже непремѣнно былъ А, а не В. Но мнѣ кажется, что даже это требованіе затруднительно, развѣ если увеличеніе знака и мѣстоположеніе его (т.-е. обязательно вверхъ отъ строки или обязательно внизъ) будутъ неизмѣнно совпадать, т.-е. разъ знакъ выходитъ за линію (вверхъ и внизъ), то онъ и долженъ быть больше. Въ этомъ случаѣ при письмѣ надо будетъ пріобрѣсти нѣкоторый навыкъ, но при чтеніи разница будетъ бросаться въ глаза. Измѣненіе же звука при измѣненіи *относительнаго* мѣстоположенія знака, какъ у Штольце, а отчасти и у другихъ, совершенно недопустимо.

6) Особенно недопустимъ символизмъ, выражающійся не непосредственно въ томъ знакѣ, къ которому относится. Если (у Штольце) *у* выражается опущеніемъ подъ строку и нажимомъ согласнаго, то это по крайней мѣрѣ должно быть продѣлываемо съ той согласной, къ которой это *у* относится, а не то съ ней, то съ слѣдующей, напримѣръ, въ словѣ «стукъ» *у* выражается пониженіемъ *ст* и нажимомъ на немъ, а въ

словѣ «пастухъ» оно будетъ выражаться тѣми же пріемами, но не въ *ст*, а въ *x*. У Дамса утолщеніе для символизаціи *а* будетъ лежать въ словѣ *Farbe* и въ словѣ *Fratze* одинаково на *f*, хотя во второмъ словѣ оно относится къ *r*, а не къ *f*.

7) Подобно тому какъ возможность писанія съ петлей или безъ петли должно оставаться безъ утилизаціи въ простой стенографіи, такъ же точно нельзя пользоваться тонкими различіями при изгибахъ. Такъ у Штольце для отличенія *а* отъ *я* нужно волосную черту немножечко выгнуть. Но вѣдь волосная черта есть именно черта, которая пишется съ полною небрежностью, невольно, и лишена собственнаго значенія; какъ же можно такую черту «немножечко изогнуть»?

8) Изгибать одинъ и тотъ же штрихъ въ разныя стороны по мѣрѣ его проведенія нельзя, слѣдовательно, по двумъ причинамъ: нельзя пользоваться тонкими различіями при изгибахъ и нельзя пользоваться различнымъ наклономъ для отличенія однѣхъ буквъ отъ другихъ.

9) Что касается нажима, то имъ можно было бы пользоваться только въ томъ случаѣ, если бы онъ всегда имѣлъ одно вполнѣ опредѣленное значеніе; напримѣръ, если бы онъ превращалъ одну категорію согласныхъ въ другую тѣхъ же органовъ, напримѣръ тонкіе звуки въ средніе, или простые въ палатолизованные, или одну категорію гласныхъ въ другую и т. под. Но нельзя допустить, чтобы нажимъ обозначалъ просто разныя перемѣны. Напримѣръ, у Штольце нажимъ превращаетъ аспированные гласные въ йотованные, превращаетъ *и* въ *ы*, *о* въ *у*, *е* въ *а*, причемъ то предшествующее согласному, гдѣ находится нажимъ, то слѣдующее за нимъ. Кромѣ того, нажимъ употребляется еще по многимъ другимъ разрозненнымъ по-

водамъ — всякій разъ, когда нужно не смѣшать сходныхъ знаковъ.

Но мнѣ кажется, что отъ нажима нужно отказаться, даже если ему отвести скромную и законную роль, чтобы онъ функціонировалъ только для одного опредѣленнаго и простого принципа. Причина эта лежитъ не только въ томъ, что мы привыкли не придавать ему значенія въ обыкновенномъ письмѣ, но еще болѣе въ томъ, что пользованіе нажимомъ предрѣшаетъ письменный матеріалъ, а этого, конечно, не должно быть. Нельзя заявить во *всеобщей* стенографіи, что писать можно только перомъ или мягкимъ карандашомъ (существуютъ же спеціальные для стенографіи перья и карандаши), а твердымъ карандашомъ или тупымъ перомъ или циклостилемъ нельзя пользоваться, потому что ими нельзя должнымъ образомъ произвести нажимъ. Если хотятъ, чтобы стенографія вышла изъ положенія нѣжной искусственности спеціальной профессіи и перешла въ школу и жизнь, то нужно отказаться и отъ нажима, какъ особаго средства для символическаго выраженія звуковъ или звуковыхъ перемѣнъ.

Конечно, у читателя можетъ возникнуть сомнѣніе: если ни одного изъ этихъ средствъ не использовать, то не станетъ ли стенографія технически невозможной. На это я пока могу только голословно заявить, что опыты вполнѣ убѣдили меня въ разрѣшимости стенографической задачи.

Стенографія профессіональная должна уступить мѣсто стенографіи простой, школьной и всеобщей.

Но можетъ быть искусственная стенографія имѣетъ передъ нормальной преимущество скорости и краткости.

На это я могу пока сказать только слѣдующее: поскольку дѣло касается дѣйствительно стенографіи, а не

тахиграфіи (краткописи, а не скорописи), нормальная стенографія не только ничѣмъ не уступаетъ искусственной, а принимая въ соображеніе отсутствіе насилія надъ нашимъ воображеніемъ и надъ нашими привычками, должна оказаться въ преимущественномъ положеніи, ибо пишущій, благодаря отсутствію трудностей на каждомъ шагу, благодаря возможности механическаго и почти небрежнаго письма, успѣетъ при одинаковыхъ условіяхъ (одно и то же лицо съ одинаковымъ навыкомъ) больше мыслей изложить простымъ графическимъ методомъ, чѣмъ искусственнымъ; и кромѣ этого, будетъ еще имѣть преимущество въ легкости чтенія.

Что же касается собственно тахиграфіи (которую профессіональная стенографія охотно выдаетъ за стенографію), то я, повидимому, не имѣя опыта, ничего не могу доказать. Но изъ дальнѣйшихъ разсужденій читатель убѣдится, что опыта и не требуется, чтобы утверждать слѣдующее: въ отношеніи тахиграфіи, основанной на аббревіатурахъ, всѣ методы письма (стенографическаго или обыкновеннаго) находятся въ одинаково благопріятномъ положеніи.

Когда десять лѣтъ тому назадъ министерство нар. просв. вздумало сократить грамматики древнихъ языковъ въ гимназіяхъ, составители грамматикъ эту реформу провели или тѣмъ, что печатали какъ можно больше мелкимъ шрифтомъ, или опускали примѣры при правилахъ, или, наоборотъ, давали примѣръ безъ руководящаго правила. Внутренней краткости грамматики, конечно, не было, но для непосвященнаго взгляда имѣлась тонкая книжка, вмѣсто прежнихъ толстыхъ. Въ усовершенствованномъ самоучителѣ стенографіи г. Л. С. (по Иванину) приводятся въ концѣ образцы письма одного и того же текста по Иванину и Штольце.

Впечатлѣніе такое, что стенографія Иванина по крайней мѣрѣ вдвое короче, чего авторъ и желалъ достигнуть. Но достигнуто это впечатлѣніе лишь тѣмъ, что Иванинскій текстъ написанъ мелко и густо, а Штольцевскій крупно и разбросанно. На самомъ же дѣлѣ Штольцевскій текстъ требуетъ лишь больше размышленій, технически же легче Иванинскаго, такъ какъ содержитъ меньше штриховъ и изгибовъ, и направленіе ихъ менѣе насилуетъ наши графическія привычки.

Наконецъ, уже безсознательно, всякій учебникъ стенографіи даетъ въ концѣ книги болѣе или менѣе длинный текстъ (обязательно съ «переводомъ», ибо знаетъ, какъ ненадеженъ текстъ безъ него), стенографическій и обычный. Впечатлѣніе получается внушительное. Вотъ, напримѣръ, учебникъ Устинова (система Габельсбергера): печатный текстъ въ 55 строкъ въ стенографіи занимаетъ лишь 18 строкъ. Вотъ Паульсонъ (система Штольце): текстъ, занимающій 56 печатныхъ строкъ, умѣщается на 34 линейкахъ въ стенографіи. Вотъ Л. С. (система Иванина), гдѣ на каждую стенографическую строчку приходится двѣ строки писанныхъ обыкновеннымъ письмомъ и вдобавокъ въ $1^1/_2$ раза шире (значитъ, стенографія будто бы втрое короче). Вотъ *Dahms*, гдѣ 80 строкъ мелкой печати занимаютъ 46 строкъ крупной стенографіи. У *Duployé* каждой печатной строчкѣ соотвѣтствуетъ такой же длины стенографическая, но несомнѣнно, что печать и гуще и мельче стенографическаго письма и т. д.

Въ общемъ получается впечатлѣніе, что стенографія по крайней мѣрѣ втрое короче обыкновеннаго письма. Но это простой оптическій обманъ. При всѣхъ ухищреніяхъ и невѣроятныхъ трудностяхъ техническаго свойства *стенографія едва ли больше, чѣмъ вдвое короче обыкновеннаго письма.*

Какъ?—изумится читатель · и посредствомъ письма всего вдвое короче можно записывать рѣчи съ быстротою 200 и болѣе словъ въ минуту? Никогда не повѣрю!

Вотъ тутъ-то мы и подошли къ самой сущности оптическаго обмана. И я сейчасъ выясню, въ чемъ дѣло.

Что, при одинаковомъ навыкѣ, стенографическіе знаки технически труднѣе, чѣмъ знаки обыкновеннаго письма, не станетъ отрицать ни одинъ стенографъ, какъ бы онъ ни овладѣлъ въ совершенствѣ своей системой, т.-е. я утверждаю, что написать строчку стенографическимъ письмомъ отниметъ у самаго опытнаго стенографа больше времени, чѣмъ такой же длины строчка обыкновеннаго письма. Вся суть стенографіи заключается лишь въ томъ, чтобы помѣстить на такой же строчкѣ настолько больше словъ, чтобы не только вознаградить себя за трудность письма, но и имѣть громадный излишекъ. Допустимъ, однако, что стенографическую строчку можно написать такъ же быстро, какъ и строчку такой же длины обыкновеннымъ письмомъ. Исходя изъ этого, попробуемъ сдѣлать расчетъ. 18 строчекъ стенографическаго письма по Габельсбергеру, лежащихъ предо мною (ширина ихъ въ осьмушку писчей бумаги $8^1/_2$ сантиметровъ) заключаютъ 322 слова, что требуетъ для произнесенія двухъ минутъ и ужъ никакъ не больше трехъ (считая всего 107 словъ въ минуту). Такимъ образомъ надо написать 6 строкъ въ минуту, что́ совершенно невозможно даже для обыкновеннаго письма. Вотъ отрывокъ изъ системы *Dahms'a* (по-нѣмецки). На 46 строчкахъ, шириною въ 5 сантиметровъ, помѣщается 411 словъ, т.-е. при небыстрой рѣчи (104 слова въ минуту) нужно въ минуту писать $11^1/_2$ строкъ. Абсолютно немыслимо для самаго не-

брежнаго обыкновеннаго письма. Вотъ передо мною 150 строкъ по системѣ *Duployé* шириною въ $7^1/_2$ сантиметровъ, заключающихъ 1200 словъ. Считая 120 словъ въ минуту (что̀ для франц. языка очень медленная рѣчь), нужно написать это за 10 минутъ, по 15 строкъ въ минуту. Въ учебникѣ Л. С. (система Иванина) отрывокъ заключаетъ, по словамъ автора, 23000 буквъ и написанъ за 40 минутъ. Въ немъ 300 строкъ, шириною въ 6 сант., что̀ составитъ $7^1/_2$ строкъ въ минуту. Я совершенно не вѣрю въ возможность такого быстраго письма не только невѣроятно трудныхъ знаковъ системы Иванина, но даже обыкновеннаго письма. Но въ $7^1/_2$ строчкахъ здѣсь всего 70 словъ, а 70 словъ въ минуту недостаточно для записыванія даже медленной рѣчи! Обыкновеннымъ письмомъ я пишу 25 словъ въ минуту, очень быстрые писцы могутъ написать до 40. Это сходится съ прежнимъ расчетомъ, что письмо стенографическое вдвое короче обыкновеннаго, но при условіи одинаковой легкости письма, чего на самомъ дѣлѣ нѣтъ.

Но мнѣ могутъ возразить, что 70 словъ въ минуту все-таки не 40, а тѣмъ болѣе не 25. Кромѣ того, стенографы утверждаютъ, что они достигаютъ максимальной быстроты въ 130 словъ въ минуту, даже болѣе того, что они въ состояніи записать самую быструю рѣчь, что̀ уже составитъ 200 и болѣе словъ въ минуту. Стенографическіе отчеты парламентскихъ и судебныхъ рѣчей какъ будто даже подтверждаютъ это.

А все-таки я отрицаю это и утверждаю, что никакая стенографія не можетъ написать больше, чѣмъ вдвое противъ обыкновеннаго за такое же время, и это лишь при абсолютной виртуозности стенографа.

Дѣло въ томъ, что если даже достигнуть быстроты, указанной прямо въ учебникѣ Л. С. (Вильна,

1895 г.), т.-е. 70 словъ - $7^1/_2$ строчкамъ = 575 буквамъ въ минуту, то и тутъ далеко не все дѣло въ стенографіи.

Стенографы, какъ я сказалъ выше, выдаютъ аббревіатуры (т.-е. тахиграфію) за стенографію и съ обыкновеннымъ письмомъ, въ которомъ выписана всякая буква, сравниваютъ не стенографію въ собственномъ смыслѣ (краткопись), а тахиграфію (скоропись), получаемую посредствомъ опущенія на письмѣ многихъ элементовъ письма, буквъ, окончаній, словъ и цѣлыхъ выраженій. Но такъ какъ такія сокращенія могутъ дѣлаться съ такимъ же успѣхомъ и въ обыкновенномъ письмѣ, то такое сравненіе стенографіи съ обыкновеннымъ письмомъ сильно смахиваетъ на передержку. Напримѣръ, въ учебникѣ Паульсона (система Штольце) вы найдете массу сокращеній такого рода: для чтобы = для того чтобы, втикъ = вторникъ, въ сам. дѣлѣ = въ самомъ дѣлѣ, въ так. аѣ = въ такомъ случаѣ, ятно = вѣроятно, само ѣется = само собою разумѣется и т. д Кромѣ того, масса сокращеній, употребительныхъ и въ обыкновенномъ письмѣ, какъ недописываніе окончаній прилагательныхъ или существительныхъ послѣ предлога, а также буквъ не слышныхъ въ произношеніи, какъ маса = масса, москоскій = московскій и т. под. Всѣ эти сокращенія не трудно установить и при обыкновенномъ письмѣ, какъ я сказалъ выше, т.-е. тахиграфія не есть исключительная принадлежность стенографіи. Стенографія, конечно, можетъ ею пользоваться, но не должна приписывать ее къ стенографіи и, сравнивая относительную скорость письма, въ обыкновенномъ письмѣ выписывать все, а въ стенографическомъ дѣлать всевозможнѣйшія сокращенія. Сравненіе должно быть дѣлаемо между текстами, написанными безъ всякихъ сокращеній, или текстами, въ которыхъ сдѣланы

одинаковыя сокращенія въ стенографическомъ и обыкновенномъ письмѣ. Смѣшивать же стенографію съ тахиграфіей совершенно незаконно, ибо примѣняя *систематически составленныя сокращенія* (систему тахиграфіи) къ обыкновенному письму, можно и въ немъ увеличить число словъ въ минуту въ $1^1/_2$ раза такъ же, какъ въ стенографіи. Отсюда слѣдуетъ, что въ письмѣ безъ сокращеній данное выше количество строкъ, которыя нужно написать въ минуту по различнымъ системамъ, составило бы уже не 6, $11^1/_2$, 15 и $7^1/_2$, а соотвѣтственно 9, 18, 22 и 11, т. е. нѣчто совершенно немыслимое даже для самаго легкаго въ технико-графическомъ смыслѣ письма.

Мы видѣли, что мы сдѣлали г. Л. С. очень снисходительную уступку, повѣривъ ему, что онъ пишетъ по системѣ Иванина, даже со всѣми тахиграфическими сокращеніями, 70 словъ въ минуту. Спрашивается, какъ же все-таки стенографы пишутъ до 130 словъ въ минуту, не говоря уже о томъ, какъ они ухитряются угнаться за рѣчью оратора, произносящаго 200 словъ въ минуту?

Въ первомъ случаѣ секретъ весьма простъ. Стенографъ, умѣющій записать 130 словъ въ минуту, *долженъ обладать огромной памятью* и большой ловкостью и опытомъ, чтобы знать, что̀ именно можно вовсе не записывать, полагаясь или на твердое знаніе обычныхъ реченій, изъ которыхъ достаточно написать лишь намекъ, полслова, или на свою личную память, такъ какъ изъ 130 словъ онъ пишетъ лишь половину. Изъ остальной половины часть не пишется и угадывается по правиламъ систематической тахиграфіи, а остальное просто запоминается.

Кромѣ того, стенографъ, собирающійся записывать рѣчи опредѣленнаго характера (судебныя, парламент-

скія и т. под.), заранѣе составляетъ себѣ списокъ наиболѣе часто встрѣчающихся выраженій и придумываетъ для нихъ заранѣе опредѣленныя аббревіатуры. Такъ, въ концѣ учебника Паульсона и Мессера для судебныхъ стенографовъ дано болѣе 300 спеціальныхъ тахиграфическихъ знаковъ.

Кромѣ того стенографъ продолжаетъ писать и тогда, когда ораторъ пьетъ воду, отдыхаетъ, когда слушатели апплодируютъ или шикаютъ и т. д.

Возможность записывать очень плавную рѣчь, напримѣръ, въ парламентѣ, достигается уже способами, не только съ стенографіей и систематической тахиграфіей, но даже съ изощренной памятью ничего общаго не имѣющими.

Это дѣлается такъ.

Всѣ стенографы разбиваются на группы. Допустимъ, что въ бюро 12 человѣкъ. Они разбиваются на шесть группъ, по 2 человѣка въ каждой. Каждая группа пишетъ только 10 минутъ, а 50 минутъ, когда пишутъ другія группы, употребляются на возможно точное возстановленіе текста (для того, что не дослышано, или что ввѣряется памяти — оставляются соотвѣтствующіе промежутки). Изъ того, что говорилось всего 10 минутъ тому назадъ, человѣкъ, обладающій хорошею памятью, успѣваетъ забыть очень немного. Кромѣ того, пропущенное однимъ изъ группы почти навѣрное окажется у другого товарища по группѣ Наконецъ, завѣдующій бюро сидитъ тутъ же и записываетъ то, что, по его мнѣнію, не успѣютъ записать стенографы работающей группы, т.-е. большею частію концы фразъ передъ паузой оратора. Когда вторая группа начинаетъ работать, члены первой, каждый отдѣльно, восполняютъ пропущенное по памяти, мѣняются записями, возстановляя недостающее у другихъ и т. д. Потомъ текстъ

возстановляется дружными усиліями членовъ каждой группы и завѣдывающимъ бюро.

Одинокій же стенографъ никакой быстрой и длительной рѣчи не въ состояніи записать дословно, развѣ если обладаетъ геніальной памятью, какъ я доказалъ выше.

Изъ предыдущаго явствуетъ, что назначеніемъ стенографіи не можетъ быть записываніе живой быстрой рѣчи. Это дѣло частію тахиграфіи, частію памяти, а частію организаціи цѣлаго бюро.

Истинная же цѣль стенографіи—достигнуть возможной краткости въ *точномъ* записываніи звуковъ человѣческой рѣчи, а тахиграфіи—разработать систему сокращеній рѣчи, т. е. опредѣлить въ точности тѣ условія, при которыхъ тотъ или другой звукъ, слогъ, слово или выраженіе можетъ безъ ущерба быть опущено и *легко* возстановлено не при дешифрированіи, а при обычномъ чтеніи.

Я думаю, что нормальная стенографія можетъ достигнуть сокращенія обычнаго труда вдвое или втрое, но только при условіи, если изъ нея будутъ устранены всѣ тѣ принципы, которые насилуютъ наши привычки при письмѣ,—привычки, совершенно законныя, ибо выработались вѣковыми приспособленіями къ законамъ нашего вниманія, движенія мускуловъ руки и пальцевъ и свойствамъ вещества принадлежностей письма. Если такая стенографія даже вмѣститъ на строчкѣ меньше словъ, чѣмъ другая, то зато такую строчку несравненно легче написать.

Безъ потворствованія этимъ привычкамъ невозможна система стенографіи, которая могла бы годиться для письма столь же механическаго, какъ наше обычное. Но если такая система будетъ выработана она можетъ и должна войти, и непремѣнно войдетъ, во

всеобщее употребленіе, и по праву сдѣлается предметомъ школьнаго преподаванія.

Сокращеніе письма въ 2—3 раза, если это достигается безъ особыхъ усилій и безъ вреда для удобочитаемости написаннаго, можно считать громаднымъ усовершенствованіемъ. Если же къ этому присоединить разумную и не обременительную для памяти тахиграфію, то всякій можетъ записывать свои мысли въ 3—5 разъ скорѣе, чѣмъ онъ это дѣлаетъ теперь обыкновеннымъ и полнымъ, вслѣдствіе невыработанности сокращеній, письмомъ.

Такая стено-тахиграфія принесла бы громадную пользу человѣчеству. Она пріучила бы учащихся записывать всякую мысль, достойную сохраненія, свою или вычитанную, облегчила бы возможность читать книгу, резюмируя прочитанное, дала бы возможность внимательно слушать и записывать лекціи и постоянно перечитывать то, что было признано наиболѣе важнымъ. Она сдѣлала бы болѣе плодотворнымъ трудъ писателя, давая ему возможность скорѣе записывать возникающія мысли и достигать этимъ большей цѣльности въ изложеніи.

Что касается стенографической профессіи, то она по прежнему оставалась бы въ рукахъ людей, обладающихъ хорошей памятью и природной ловкостью мускуловъ пальцевъ и руки, позволяющей имъ писать быстрѣе другихъ. А для парламентскихъ преній попрежнему нужно было бы прибѣгать къ организаціямъ спеціальныхъ бюро.

Чтобы наглядно показать читателю, что сокращенія, дѣлаемыя въ тахиграфіи и въ профессіональной стенографіи, къ стенографіи не относятся и столько же возможны при обыкновенномъ письмѣ, я привожу здѣсь написанную съ пропусками корреспонденцію изъ Англіи

о настроеніи ирландцевъ, заимствованную изъ газетъ. Чертами обозначены тѣ пропуски, которые бы сдѣлалъ профессіональный стенографъ, который не захотѣлъ бы понадѣяться на свою память (а стенографы, какъ я уже сказалъ, наоборотъ, очень пользуются своей памятью). Черты обозначаютъ приблизительную длину пропущенныхъ буквъ, словъ или выраженій:

Отмѣна либ__________ большинствомъ палаты об_____ тяготѣвшихъ надъ Ир исключительныхъ __________, рядъ заявленій, ____________ настоящимъ либ__________ мин ___________ по ир__________ _______, произвели, ____ видно, весьма _______________ ___________ на вождей ир__________ нац____________ партіи, обнаруживающихъ гот_________ _________ поддержку политикѣ Кемпбелль—Б__________ Джонъ Редмондъ, выступавшій 17 марта въ __________ ир__________ лиги въ Ливерпулѣ, согласился признать наст ____ либ_________ правительство другомъ Ир _ . . ____ выразилъ увѣр________, что ____________ ___ это докажетъ свою дружбу какимъ-н_______ мѣро__________, кот____ сдѣлаетъ ир__________ хозяевами въ управленіи св _ соб__________ дѣлами, можетъ ____. и не всѣми __________, но по кр_______ _______ такими, к затрагиваютъ самые ________ __________ ирландцевъ. Какъ видно, Р________ не обнаруживаетъ _____ непримиримости, какую англ __ консерваторы приписываютъ ир__________ нац__________ партіи. Не менѣе интереса пред__________ въ этомъ __________ и рѣчь, произ_ _ другимъ __ ир __________ нац-овъ О'Конноромъ. Между ________, __ заявилъ, ____ ир_ _ парл _ ____ фракціи въ настоящій ____ еще болѣе сильны, ______ даже во дни Парнелля. Далѣе ораторъ выра-

зилъ полную ______ въ честности и благихъ ________ К.-Б—а. Другой ир___ _ н—стъ Джонъ Диллонъ сравнилъ въ своей ____ судьбу Трансвааля ____________ Ирландiи. ____ сказалъ, Трансвааль побѣдилъ св побѣдителей. __________ Бота является нынѣ министромъ ________ ко-роля, въ чемъ вполнѣ оправдалась политика Ирландiи. Можетъ ____, заключилъ свою _____ Диллонъ, ______ ждать того ____, когда, подобно ___ какъ Бота сдѣлался первымъ ________ Тр______, Джонъ Редмондъ сдѣлается ___________ Ир__ ___. «Трибюнъ», к ___ весьма ________ о настроенiи настоящаго либ________ каб_____, подчеркиваетъ, __ либераламъ нечего возражать ________ содержанiя этихъ рѣчей.

К. Житомiрскiй.

Женева.
Апрѣль 1907 года.

Эстетическое значеніе тѣлесныхъ упражненій (спорта).

Лѣтъ десять тому назадъ мы имѣли случай изложить взглядъ проф. Мажанди на нравственное вліяніе тѣлесныхъ упражненій (журн. «Образованіе» 1896 № 1). Въ настоящее время, какъ бы въ pendant къ этой темѣ, встрѣтили мы въ монографіи германскаго педагога, д-ра Пудора, весьма характерное мнѣніе автора объ эстетическомъ значеніи этихъ упражненій, съ каковымъ считаемъ подходящимъ ознакомить читателей, интересующихся вопросомъ физическаго воспитанія юношества

Всякое движеніе человѣка изящно, если совершается органически. Машина лишена изящныхъ движеній потому, что у нея нѣтъ органовъ. Въ сущности органическое движеніе отличается тѣмъ, что совершается пружинно, т.-е., что орудіе его (органъ движенія) податливо и упруго. Движеніе неизящно, некрасиво, когда совершается туго и угловато, когда рука падаетъ «какъ плеть», когда органы не гибки, не упруги. Пружина отскакиваетъ, дерево не поддается; если движеніе деревянно, оно некрасиво; если пружинно — красиво. Это замѣтно уже при обыкновенной ходьбѣ. Красивая походка должна быть эластична и слегка пружинна; разъ

нога ставится машинообразно, автоматически, походка оказывается некрасивой. И это относится ко всѣмъ движеніямъ и тѣлеснымъ упражненіямъ Кто, сидя на лошади, удерживаетъ позвоночный столбъ какъ пружину, у того красива и посадка. Кто танцуетъ такъ, что все тѣло его движется на ногахъ, какъ на пружинахъ, тотъ танцуетъ красиво—«какъ на голубиныхъ лапкахъ», по выраженію Нитше. Наоборотъ, если при движеніи чувствуется тяжесть тѣла, рука падаетъ неуклюже, движеніе становится безобразнымъ.

Естественно, движеніе бываетъ тѣмъ эластичнѣе, чѣмъ энергичнѣе выполняется. Когда человѣкъ усталъ, когда воля слаба, когда нѣтъ охоты, движенія оказываются безжизненными, неупругими, не органическими, чисто механическими. Чѣмъ живѣе воля, чѣмъ сильнѣе охота, тѣмъ эластичнѣе обыкновенно движенія. Сами рабочіе наглядно выражаютъ это словами: «спорится», «работа идетъ ходко», т.-е. совершается быстро, потому что органы напрягаются.

Бо̀льшая или меньшая упругость движеній зависитъ также и отъ крови, отъ пищи, отъ состоянія здоровья. Націи и индивидуумы съ жидкой, горячей кровью отличаются отъ природы большею эластичностью: такъ, французы и итальянцы болѣе, чѣмъ нѣмцы, жители южной Германіи болѣе жителей сѣверной Германіи. Кто не отличитъ неповоротливаго баварца или сѣвернаго саксонца отъ изящнаго, ловкаго мекленбуржца или восточнаго пруссака! Все это напоминаетъ то же различіе, какое замѣчается, напр., между бельгійской рабочей лошадью и чистокровнымъ арабскимъ жеребцомъ. И чѣмъ массивнѣе тѣло, чѣмъ больше въ немъ жира, тѣмъ тяжелѣе движенія. Вотъ почему дикая коза или газель отличаются большею граціозностью движеній, нежели какой-нибудь слонъ. Вообще, животнымъ, обла-

дающимъ тончайшимъ костнымъ скелетомъ, напр. птицамъ, самою природою дарована особенная грація движеній. Въ человѣческомъ родѣ женщина отъ природы создана тоньше мужчины: у нея больше и естественной граціи: движенія ея тѣла мягче, податливѣе. Чудно устроенъ человѣческій организмъ: вся тяжесть тѣла уменьшается по направленію къ ногамъ и какъ бы подымается сама собою. Тѣло утончается книзу, какъ въ античной колоннѣ, образуетъ сзади выпуклость въ икрѣ, въ которой тяжесть тѣла какъ бы концентрируется, а впереди выстояніе въ колѣнѣ. Затѣмъ слѣдуютъ сжатыя бедра, изъ которыхъ, какъ изъ корней, выростаетъ верхній отдѣлъ тѣла. Словомъ, если смотрѣть на человѣческое тѣло сверху внизъ, то кажется, будто вся тяжесть его какъ бы исчезаетъ сама собою. Таковъ человѣкъ—это образцовое произведеніе природы.

Весьма существенно, чтобы движеніе отвѣчало своему назначенію и площади, на которой совершается. По персидскому ковру ступаешь иначе, чѣмъ по каменнымъ плитамъ, на снѣгѣ иначе, чѣмъ на скалѣ, на лугу иначе, чѣмъ на глетчерѣ. На лошади сидишь иначе, чѣмъ на велосипедѣ; движеніе при бросаніи мяча совсѣмъ не то, какъ при метаніи копья. Вообще можно считать за правило, что все тѣло тѣмъ болѣе принимаетъ участія въ движеніи, чѣмъ значительнѣе вѣсъ двигаемаго предмета и примѣняемая при этомъ сила. Движеніе, потребное для подбрасыванія пуховинки, будетъ изящно, потому что при немъ движутся только суставы пальцевъ, но то же самое движеніе будетъ некрасиво, когда въ немъ приметъ участіе все тѣло, ибо представляетъ только растрачиваніе силы и оказывается нелогичнымъ, безсмысленнымъ. Съ другой же стороны, движеніе, при помощи коего подымаютъ пудовую тяжесть, можетъ стать изящнымъ именно потому, что въ

немъ принимаетъ участіе все тѣло. Словомъ, всякое движеніе уродливо, лишь только прилагается болѣе силы, чѣмъ слѣдуетъ, и всякое же движеніе красиво, когда сила вполнѣ отвѣчаетъ производимой работѣ.

Равнымъ образомъ существенно, чтобы движеніе брало начало въ суставѣ: въ ножномъ суставѣ въ танцахъ, въ колѣнномъ суставѣ при катаньѣ на конькахъ, въ бедренномъ—при ѣздѣ верхомъ, въ ручномъ—при фехтованіи на рапирахъ, въ локтевомъ и ручномъ—въ игрѣ въ лаунъ-теннисъ, въ плечевомъ — при метаніи копья, камня, крикетнаго мяча и пр. Во многихъ тѣлесныхъ упражненіяхъ принимаютъ участіе не одинъ, а нѣсколько суставовъ. Такъ, напр., при ѣздѣ на велосипедѣ дѣйствуютъ ножной и колѣнный суставы, при катаньѣ на конькахъ—ножной, колѣнный и бедренный, при греблѣ — ручной, локтевой, плечевой и бедренный суставы, при верховой ѣздѣ, кромѣ бедреннаго, еще ножной, колѣнный и даже плечевой суставы, въ игрѣ поло всѣ суставы, равно какъ и при плаваніи всѣ суставы въ неподражаемой гармоніи. При восхожденіи на гору предпочтительно дѣйствуетъ колѣнный суставъ (тоже и при ходьбѣ по лѣстницѣ), при качаніи предпочтительно суставъ бедренный, при игрѣ въ снѣжки — плечевой суставъ.

Важно и то, чтобы суставы при движеніи были развязными, свободными. Подобно тому, какъ игра на рояли, представляющая въ техническомъ отношеніи собственно работу суставовъ пальцевъ и рукъ, бываетъ только тогда правильною, когда ведется при посредствѣ свободныхъ суставовъ, такъ точно любое движеніе будетъ изящнымъ, когда суставы свободны. Движеніе верхней конечности грубо, когда локтевой суставъ остается жесткимъ, и конечность движется, какъ чурбанъ, въ плечевомъ суставѣ. Благодаря именно тому,

что суставы свободны, движенiе и бываетъ упругимъ. Пружинность, развязность возможна при помощи сустава. Если смотрѣть на человѣческiй скелетъ, то оказывается, что онъ составленъ изъ безчисленнаго множества костныхъ суставовъ. Кость сама по себѣ безжизненна въ томъ смыслѣ, что неспособна къ движенiю. Благодаря скрѣпленiю помощью связокъ и сухожилiй въ суставѣ, кость подчиняется волѣ человѣка и становится чѣмъ-то жизненнымъ. Такъ какъ всякое движенiе совершается при посредствѣ жизненныхъ, т.-е. свободныхъ суставовъ, то тѣмъ самымъ оно и изящно. Катающiйся на конькахъ, у котораго каждое движенiе сопровождается легкой развязностью свободнаго колѣннаго сустава, ѣздитъ «красиво» и вполнѣ удовлетворяетъ эстетическому чувству. Напротивъ, скрипачъ, когда локоть у него при игрѣ не шевелится, представляетъ зрѣлище весьма некрасивое. Точно также и при ѣздѣ на велосипедѣ, если голень по тяжести своей давитъ на педаль, а упругiе —колѣнный и ножной—суставы не дѣйствуютъ, картина оказывается не особенно приглядной. Зато танцовщица, напр., у которой всѣ суставы пружинны и свободны, а сама она полна жизни и пляшетъ не ногами только, но всей душой, будетъ танцовать «красиво». Стòитъ, кстати, обратить вниманiе на статуи древнегреческихъ танцовщицъ.

Далѣе, крайне важно, чтобы все тѣло не только участвовало въ движенiи, но приспособлялось къ нему, дѣйствовало въ его направленiи. Когда бросаютъ мячъ, а голову откидываютъ назадъ, движенiе, конечно, не можетъ быть красивымъ. Въ такомъ случаѣ скорѣе необходимо сознательное сосредоточенiе всѣхъ частей и органовъ въ одномъ прямолинейномъ движенiи. Отъ этого самымъ существеннымъ образомъ зависитъ изящество движенiя. Такой законъ отлично знаютъ скульп-

торы. Въ Миронскомъ метателѣ диска они восторгаются именно тѣмъ, какъ въ каждомъ мышечномъ волокнѣ его тѣла чувствуется, повидимому, одна и та же мысль: попасть дискомъ въ цѣль. И такъ во всѣхъ тѣлесныхъ упражненіяхъ и играхъ: участвовать долженъ человѣкъ весь. Если бы дѣло шло о сознательномъ отношеніи каждаго отдѣльнаго органа, то можно было бы сказать: сознаніе каждаго члена и органа должно быть направляемо на производимое движеніе; мысль о немъ должна пронизать человѣка, какъ электрическій токъ. Гласъ народа таковъ: коли ужъ что дѣлать, то дѣлать какъ слѣдуетъ. Нельзя сразу дѣлать два дѣла. Некрасивы движенія именно потому, что въ движеніи участвуетъ одинъ какой-либо членъ, а не весь человѣкъ. Движеніе становится оттого тугимъ и угловатымъ. Такъ, напримѣръ, чтобы бросить пуховинку двумя пальцами, бросающій всѣмъ существомъ своимъ долженъ чувствовать и сознавать это движеніе. Тутъ въ сущности движеніе выполняетъ отнюдь не палецъ или рука, но человѣкъ; весь человѣкъ сознательно долженъ участвовать въ движеніи, хотя бы производимо оно было отдѣльнымъ какимъ-либо членомъ.

Въ этомъ то, кстати, заключается и различіе между механическимъ и органическимъ движеніемъ вообще. Машина остается на видъ всегда одинаковою, рѣжетъ ли она бумагу, или пилитъ бревна, фальцуетъ ли, или выкалываетъ, рубитъ или буравитъ. Машина безжизненна; она работаетъ механически. У человѣка же живо каждое волокно, и, благодаря сознанію, онъ принимаетъ участіе въ каждомъ малѣйшемъ движеніи. Кто не знаетъ, какъ велика разница въ танцѣ, когда у танцовщицы оживлено лицо, веселая мина, блещущіе глаза или когда она смотритъ дико и безучастно и только автоматически, какъ кукла, движетъ ногами. Да, благо-

даря именно душевной, осмысленной игрѣ минъ, благодаря вовлеченію въ нее всего существа, движенія и становятся жизненными.

Важную также роль играетъ и ритмъ движеній, когда дѣло коснется ихъ изящества или уродливости. Каждое движеніе, во-первыхъ, должно быть подготовлено, а не проявляться внезапно. Оно будетъ «мягко» только тогда, когда подготовлено. Само подготовленіе обусловливается тѣмъ, что все тѣло сознательно обращается къ производимому движенію, что изъ одного положенія переходитъ въ другое, изъ одного движенія въ другое, и что движенія вообще чередуются. Кто, напр., въ игрѣ въ крикетъ хочетъ бросить мячъ, тотъ не долженъ кидать его зря, съ мѣста, какъ стоялъ, но принять подобающее положеніе и осанку. Чѣмъ значительнѣе и экспансивнѣе переходы движенія, тѣмъ оно округленнѣе: при переходахъ угловатости обыкновенно сглаживаются. Отъ этого существеннымъ образомъ зависитъ и та классическая красота движенія, которою мы такъ сильно восторгаемся въ искусствѣ и жизни: это именно постепенность переходовъ, характеризующая ихъ на ряду съ эластичностью и со свободной игрой суставовъ. И одно съ другимъ находится въ тѣсной связи: переходы тогда только будутъ мягкими и ровными, когда суставы свободны и развязны, и когда тѣло всѣми членами легко приспособляется къ каждому движенію.

Съ другой стороны, экспансивность движенія, конечно, должна находиться въ соотношеніи съ величиною работы. Это понятно изъ вышеприведенныхъ объясненій. Такъ, напр., человѣкъ, играющій въ лаунъ-теннисъ, не нуждается въ такомъ размахѣ мяча, какъ субъектъ, бросающій пудовую тяжесть. Точнѣе сказать, эта экспансивность движенія касается всегда только обя-

зательно дѣйствующихъ членовъ и органовъ, да и тутъ то касается болѣе перехода отъ покоя къ движенію и обратно къ состоянію покоя, тогда какъ само приложеніе силъ можетъ быть тѣмъ ограниченнѣе, чѣмъ сильнѣе суставы и мышцы.

Въ одномъ спортѣ ритмъ движенія принимается въ соображеніе болѣе, чѣмъ въ другомъ. Въ верховой ѣздѣ, напр., законъ этотъ выражается въ томъ, что движеніе всадника должно согласоваться съ движеніемъ лошади. Во время ѣзды въ галопъ бываетъ моментъ, въ нѣсколько десятыхъ секунды, когда сѣдоку приходится приподниматься въ бедренныхъ и колѣнныхъ суставахъ. То же и при англійской ѣздѣ рысью. Тутъ, кстати, оказывается, что въ каждомъ движеніи ритмически можно различать затактъ и полный тактъ, акцентуированную и неакцентуированную долю такта. Этимъ различнымъ долямъ такта соотвѣствуютъ опусканіе и подниманіе ноги при ѣздѣ на велосипедѣ, налеганіе на колѣнный суставъ съ выпаденіемъ одной ноги и подтягиваніемъ другой при катаньѣ на konькахъ, опусканіе весла въ воду съ задержаніемъ его въ водѣ и движеніемъ по ней при греблѣ, выбрасываніе рукъ и повторное погруженіе ихъ въ воду при плаваньѣ и т. д., т.-е. при всякомъ вообще спортѣ. Всегда одно движеніе акцентуировано, другое же неакцентуировано. Тутъ мы имѣемъ дѣло съ одинаковымъ ритмическимъ закономъ, какъ въ метрикѣ, такъ и въ музыкѣ. Кто къ неакцентуированному движенію прилагаетъ болѣе силы и болѣе простора, чѣмъ къ акцентуированному, у того движеніе будетъ некрасиво. У начинающихъ кататься на конькахъ можно наблюдать такое ложное отношеніе очень часто. Они чрезмѣрно напрягаются при подтягиваніи ногъ и робко, напротивъ, выпадаютъ, слѣдовательно выдѣлываютъ весьма неизящныя движенія. Гра-

ціозное покачиваніе при катаньѣ на конькахъ зависитъ именно оттого, что въ акцентуированную долю такта, т.-е. при выпаденіи, «вовлекаютъ» все тѣло, а въ неакцентуированную долю, при подтягиваніи ногъ, напротивъ, облегчаютъ все тѣло. Вотъ почему при движеніи можно бы было прямо признать ритмическимъ закономъ: отягощеніе тѣла на акцентуированной долѣ такта, облегченіе же на неакцентуированной его долѣ.

Самое отягощеніе и облегченіе происходятъ, въ свою очередь, главнымъ образомъ въ суставахъ и, притомъ, обыкновенно не въ одномъ, а въ нѣсколькихъ суставахъ (въ нѣкоторыхъ всегда предпочтительно предъ другими), Такъ, при катаньѣ на конькахъ, при восхожденіи на гору дѣйствуютъ суставы колѣнные, въ танцахъ и бѣгѣ — ножные, при бросаніи диска, метаніи копья, киданіи камня, при игрѣ въ снѣжки — суставъ плечевой, при фехтованіи—ручной, въ верховой ѣздѣ — бедренный, во время плаванія—плечевой, въ игрѣ крокетъ и гольфъ — суставъ локтевой.

Акцентуированная часть тѣла обусловливаетъ вмѣстѣ съ тѣмъ равновѣсіе. Чѣмъ болѣе все тѣло приспособляется къ акцентуированному суставу, тѣмъ вѣрнѣе сохраняется равновѣсіе. Лучшимъ тому примѣромъ служитъ ходьба или пляска на канатѣ. Здѣсь можно лучше всего наблюдать, какъ каждое движеніе составляется изъ акцентуированнаго и неакцентуированнаго, и какъ въ первомъ случаѣ все тѣло отягощается, а во второмъ — облегчается. Когда танцовщица ступаетъ по канату, нога ея удерживаетъ всю тяжесть тѣла и покоится на канатѣ; и наоборотъ, она поднимается на канатѣ благодаря тому, что облегчаетъ тѣло, совершенно въ родѣ того, какъ часовой пружинѣ даютъ сначала скрутиться, а затѣмъ распуститься. Равновѣсіе нарушается, когда не только отягощается суставъ, на

которомъ предпочтительно держится вся тяжесть тѣла, слѣдовательно правый ножной суставъ, но и тогда, когда часть тяжести падаетъ на лѣвую ногу.

Во многихъ тѣлесныхъ упражненіяхъ тяжесть тѣла попеременно сдвигается съ правой стороны въ лѣвую; отъ этого равнымъ образомъ зависитъ тогда и ритмъ движенія, какъ, напримѣръ, въ танцахъ, при катаньѣ на конькахъ, на велосипедѣ, на лыжахъ, при восхожденіи на гору и при обыкновенной ходьбѣ. Въ такихъ случаяхъ та же половина тѣла, которая акцентуирована, бываетъ и обремененною. Такъ какъ поперемѣнно акцентуируется то лѣвая, то правая половина тѣла, тяжесть послѣдняго сдвигается одновременно же и обременяетъ поперемѣнно лѣвую и правую ногу. Въ просторѣчіи это обозначается словами «качать» и «покачиваться». Нагляднѣе всего это замѣтно бываетъ на матросахъ, когда они сходятъ съ судна на берегъ. На суднѣ, которое само покачивается со стороны на сторону, походка ихъ можетъ быть подчасъ и красивой; на берегу же, на твердой почвѣ, движенія ихъ, при слишкомъ сильномъ поперемѣнномъ отягощеніи лѣвой и правой ноги, будутъ уже некрасивыми.

Покачиваніе это предпочтительно обусловливается участіемъ бедреннаго сустава. Поэтому, кто желаетъ граціозно танцовать, кататься на конькахъ, на велосипедѣ или ходить, тотъ долженъ слѣдить, чтобы бедренный суставъ былъ непремѣнно свободенъ, податливъ и гибокъ, чтобы передача тяжести тѣла съ одной стороны на другую происходила безъ затрудненія и естественно, и движеніе было нѣжно и округленно.

Послѣ всего сказаннаго не представится особеннаго труда рѣшить вопросъ объ эстетически подходящей спортсменской одеждѣ. Если въ виду изящества движенія важнѣе всего, чтобы оно свободно исходило изъ

суставовъ и чтобы самые суставы были свободны и гибки, одежда должна быть такова, чтобы насколько возможно менѣе стѣсняла эту свободу и къ ней приспособлялась. Современная наша одежда, къ сожалѣнію, однако, не имѣетъ этого въ виду. Суставы совершенно не принимаются въ соображеніе; ноги напр., несмотря на колѣнные суставы, вставляются въ какія-то трубки, такъ точно, какъ и руки, несмотря на локтевые суставы, помѣщаются тоже въ трубкахъ. Мода заставляетъ мужчину носить фракъ съ фалдами, напоминающими ангельскія крылья, носить тамъ, гдѣ рости имъ совсѣмъ не подобаетъ и гдѣ они совсѣмъ не у мѣста. Она охватываетъ шею жесткимъ галстукомъ, немилосердно стягивая шейные позвонки. Она лишаетъ ножной суставъ его упругости, втискивая ногу въ кожаный сапогъ (не говоря уже о пальцевыхъ суставахъ). Женскую талію дѣлаетъ она неподвижной, зашнуровывая ее до самыхъ бедренныхъ суставовъ въ панцырь (корсетъ). Она не даетъ шевельнуться позвонкамъ на шеѣ женщины изъ-за высочайшаго воротничка. Она заставляетъ руки женщины втискивать въ такіе узкіе рукава платья, что каждое сгибаніе руки прямо вызываетъ болѣзненное чувство у лицъ съ эстетическимъ вкусомъ. Еще хуже однако обращается она съ суставами руки и пальцевъ, замыкая ихъ въ тиски лайковыхъ перчатокъ. Однимъ словомъ, современная мода нагло издѣвается надъ всѣми законами эстетики и надъ здравымъ смысломъ. Если же женское платье не слишкомъ узко и даетъ свободу суставамъ, то все-таки сплошная юбка отнюдь не соотвѣтствуетъ двураздѣльному строенію человѣческаго тѣла.

Нѣчто болѣе благообразное представляетъ одежда спортсмэна. Въ ней вмѣсто сплошной одиночной мѣшкообразной юбки имѣются шаровары, въ которыхъ

могутъ свободно двигаться даже колѣнные суставы. Шаровары одинаковы у мужчинъ и у женщинъ. Лучшей одежды не съумѣли до сихъ поръ придумать для нижнихъ конечностей. Они оказываются самыми подходящими для спортивныхъ упражненій, такъ какъ у мужчинъ замѣняютъ длинные панталоны, а у женщинъ неудобную юбку. Къ сожалѣнію, для верхнихъ конечностей не сочинили подобной одежды. Правда, тутъ изобрѣтать собственно нечего: надо было бы только позаботиться о томъ, чтобы рукава не доходили до локтевыхъ суставовъ.

Далѣе, въ одеждѣ спортсмэна хорошо то, что въ ней вмѣсто жесткаго стоячаго воротника имѣется мягкій воротничекъ сорочки, дозволяющій двигаться шейнымъ позвонкамъ совершенно свободно. Вмѣсто сапогъ спортсмэнъ одѣваетъ легкія ботинки. Лучше было бы, конечно, носить ему сандаліи. Ихъ слѣдовало бы только прикрѣплять снуровкою повыше ноги на голени. Перчатокъ спортсмэнъ тоже, къ счастью, не употребляетъ. Но отказаться отъ корсета, несмотря на безконечныя увѣщеванія врачей, женщины не въ силахъ, хотя, правда, теперь нѣкоторыя изъ нихъ начинаютъ разумнѣе смотрѣть на дѣло.

Что касается цвѣта одежды спортсмэна, то къ ней ставится одинаковое эстетическое, какъ и гигіеническое требованіе: свѣтлый цвѣтъ рѣшительно предпочитается темному. И дѣйствительно, когда мы увлекаемся спортомъ, точнѣе игорными развлеченіями, мы менѣе всего въ правѣ омрачаться чернымъ цвѣтомъ. Свѣтлые цвѣта доставляютъ болѣе пріятное для глазъ зрѣлище и гораздо лучше гармонируютъ съ синевою неба, зеленью ландшафта, съ блѣднымъ оттѣнкомъ облаковъ, нежели какіе-нибудь темные цвѣта.

Одежда, впрочемъ, должна индивидуализироваться не

только по отношенію къ личности, но и по отношенію къ спорту. Для фехтованія не годится та одежда, которая удобна для катающагося на лыжахъ, для игры въ лаунъ-теннисъ та, какая хороша для гребли или для катанья на конькахъ. Словомъ, тутъ собственно суть въ томъ, чтобы дать свободу движеніямъ при различныхъ тѣлесныхъ упражненіяхъ и доставить возможность для необходимыхъ сгибаній суставовъ, чтобы во время гребли, напр., обнажены были руки, при ѣздѣ на велосипедѣ - колѣни, при бросаніи камня—локтевые суставы и т. д. Все непрактичное оказывается въ то же время и неэстетичнымъ. Если барышня въ узкомъ платьѣ играетъ въ лаунъ-теннисъ, то грѣшитъ противъ эстетики и вмѣстѣ съ тѣмъ поступаетъ и непрактично. Если разумъ обыкновенно безуспѣшно борется съ обычаемъ, то еще труднѣе и рѣже удается ему совладать съ модой. Самою эстетичною, самою практичною и большею частью самою гигіеническою одеждою надо признать женское платье для купанья, но и тутъ сочинили что-то напоминающее корсетъ.

Итакъ, мы пришли къ заключенію, что красота спортивныхъ движеній обусловливается гармоническою игрою силъ. Примѣняемая сила должна состоять въ гармоніи съ производимой работой, и все тѣло должно принимать гармонически участіе въ движеніи. Наконецъ, и одежда должна быть въ гармоніи не только со строеніемъ тѣла вообще, но и къ данному спорту въ частности и къ предпочтительно дѣйствующимъ чувствамъ. Однимъ словомъ, законъ гармоніи, господствующій во вселенной, владѣющій искусствомъ, въ особенности выраженный въ человѣческомъ организмѣ, долженъ имѣть значеніе и въ спортѣ — касательно движенія, держанія тѣла и одежды. Сущность красоты и состоитъ именно въ гармоніи.

А. Виреніусъ.

О первоначальныхъ занятіяхъ по обученію письму.

Писать и читать начинаютъ учиться дѣти главнымъ образомъ дома, и только немногія изъ нихъ начинаютъ это ученіе въ школѣ, т.-е. въ начальныхъ училищахъ.

Такъ какъ при домашнемъ обученіи съ дѣтьми занимаются лица, мало свѣдущія въ этомъ дѣлѣ, то результаты такихъ занятій бываютъ весьма плохіе: дѣти рѣдко выучиваются писать хорошо, а между тѣмъ привыкаютъ къ неправильному положенію при письмѣ и дурному держанію пера и пальцевъ, что́ *очень вредно отзывается на здоровьѣ дѣтей и способѣ ихъ письма.* Статья эта имѣетъ цѣлью дать подходящій матеріалъ и указать наилучшіе способы занятій съ дѣтьми при первоначальномъ домашнемъ обученіи.

Принимая во вниманіе, что при обученіи письму преслѣдуется не одна только техническая сторона этого дѣла, т.-е. изученіе начертанія буквъ и способовъ ихъ соединенія, а еще гигіеническая и педагогическая, надо приступать къ письму не сразу, а послѣ достаточной къ тому подготовки.

Подготовка эта должна имѣть цѣлью научить дитя правильно сидѣть при письмѣ, правильно держать тетрадь, карандашъ, перо, пальцы и кисть руки. Съ этой

цѣлью послѣ постепеннаго объясненія ученикамъ требованій правильнаго сидѣнія во время письма, надо ученикамъ все это показывать и заставлять ихъ дѣлать соотвѣтствующія упражненія для пріученія ко всему показанному.

Такъ какъ рисованіе гораздо легче письма и интереснѣе для дѣтей, а карандашъ и пальцы держатся при этомъ почти одинаково, то прежде всего слѣдуетъ съ дѣтьми заняться рисованіемъ по клѣткамъ. Ставятся точки въ разныхъ направленіяхъ, потомъ проводятся прямыя линіи вертикальныя, горизонтальныя и наклонныя. Изъ этихъ линій составляются различныя фигуры: четырехугольники, трехугольники, рѣшетки, рамы, домики и т. п.

Послѣ нѣсколькихъ уроковъ рисованія, когда дѣти пріучатся болѣе или менѣе правильно и свободно сидѣть и держать карандашъ, можно дать и тетради, предназначенныя для чистописанія, въ которыхъ также надо писать карандашомъ прямыя палочки сверху внизъ по линіямъ, потомъ снизу вверхъ (изъ нижняго лѣваго угла въ правый верхній), потомъ писать палочки съ загибами внизу и тонкой чертой въ правый уголъ. Послѣ этого пишутся палочки съ загибами вверху и съ загибами съ обѣихъ сторонъ.

При этомъ надо объяснить, что прежде мы рисовали, а теперь пишемъ, а потому каждую палочку и черту нельзя дѣлать понемногу, въ нѣсколько пріемовъ, а сразу; кисть же руки надо держать прямѣе, чтобы верхній конецъ карандаша направлялся къ плечу, а не въ сторону. Кромѣ того, при рисованіи тетрадь держалась прямо, а теперь надо тетрадь держать вкось, правымъ угломъ выше; нижній лѣвый уголъ долженъ быть противъ середины груди, а верхній правый противъ праваго

плеча, наклонныя линіи должны идти прямо къ краю стола, не наклоняясь ни въ какую сторону [1]).

Такъ какъ при письмѣ главнымъ образомъ принимаютъ на себя работу пальцы, то на развитіе ихъ должно быть обращено особенное вниманіе, а также и на другія части руки, именно — кисть руки и локоть.

Заставивъ ученика сѣсть прямо, близко отъ стола, но не прикасаясь къ нему грудью, смотрѣть за тѣмъ, чтобы руки его были согнуты въ локтяхъ подъ прямымъ угломъ и находились у ближняго края стола, а ноги, согнутыя въ колѣняхъ подъ прямымъ угломъ, упирались подошвами своими въ полъ. Голова должна держаться почти прямо, немного лишь наклоняясь впередъ, чтобы видѣть писанное. Тетрадь держится при наклонномъ письмѣ вкось, правымъ угломъ выше, а кисть руки держится прямо, такъ чтобы верхній конецъ пера направлялся къ краю праваго плеча. Пальцы должны держаться концами своими вмѣстѣ, понемногу сгибаясь въ каждомъ суставѣ, и располагаться кругомъ пера такъ: указательный палецъ находится сверху пера, средній съ праваго боку, большой между ними снизу. Средній палецъ долженъ прикасаться къ перу сбоку ногтя. (См. рис. на слѣд. стр.).

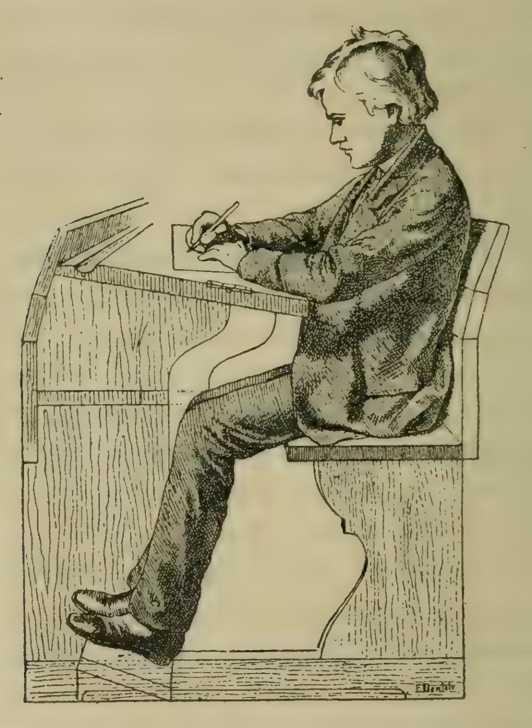
Успѣшнѣе будетъ, если письмо ведется въ тактъ. Для этого слѣдуетъ прежде письма палочекъ по линіямъ сдѣлать подготовительныя къ нимъ упражненія подъ тактъ (смотри составленные мною «образцы обученія письму», часть I-я, стр. 1-я).

---

[1]) При прямомъ письмѣ тетрадь и кисть руки остаются въ томъ же положеніи, какъ и при рисованіи; но такъ какъ въ дальнѣйшемъ веденіи дѣла обученія письму придется измѣнить прямой почеркъ въ косой, то будетъ гораздо практичнѣе начать дѣтей учить сразу косымъ почеркомъ. Кто желаетъ, чтобы дѣти всегда писали прямымъ почеркомъ, тотъ можетъ начинать съ ними такое письмо, хотя прямое письмо менѣе удобно для продолжительнаго и скораго письма.

Надо объяснить ученикамъ, что при письмѣ главнымъ образомъ упражняются пальцы: они сгибаются и разгибаются, а иногда кружатся то въ лѣвую, то въ правую сторону (показывается).

Когда пальцы вытянуты, то карандашъ долженъ находиться вверху у третьяго сгиба (сустава) пальца, считая отъ ногтя; когда же пальцы сгибаются, то верхняя часть карандаша переходитъ отъ третьяго сустава ближе ко второму.



Туловище ученика при помощи спинки скамьи держится прямо. Спинка скамьи этого стола высокая, чѣмъ она отличается отъ рекомендованнаго нами дальше стола (стр. 100). Такіе столы будутъ стоить нѣсколько дороже.

Показавъ все это въ воздухѣ, преподаватель говоритъ: теперь то же самое попробуемъ сдѣлать на бумагѣ; будемъ нажимать какъ можно меньше и проводить линіи какъ можно ближе одна къ другой, сверху—

по слову «разъ», а снизу — по слову «два», и такъ дѣлать до шести разъ. По шестому разу проводить черту вправо. Три группы палочекъ, соединенныхъ чертою снизу вверхъ, составляютъ одно упражненіе (см. образцы ч. I-я, упр. 1-е).

Второе упражненіе состоитъ изъ четыреугольниковъ и пишется въ четыре такта: по слову «разъ» надо согнуть пальцы и провести черту сверху внизъ; по слову «два» разогнуть локоть и провести черту слѣва направо; по слову «три» разогнуть пальцы и провести черту снизу верхъ; по слову «четыре» согнуть локоть и провести линію справа налѣво. Такъ надо писать почти по одному мѣсту три раза, и это составитъ одно упражненіе. Упражняться будетъ локоть руки и пальцы: локоть упражняется по слову два и четыре, а пальцы— по слову разъ и три [1]).

Первое упражненіе помѣстится въ строкѣ три раза, а всѣхъ строкъ на страницѣ будетъ семь или восемь.

Второе упражненіе надо писать въ строкѣ по одной парѣ, а всѣхъ строкъ на страницѣ помѣстить три (три пары).

Оба эти подготовительныя упражненія продѣлываются предварительно и во время письма элементовъ (прямыхъ палочекъ, палочекъ загнутыхъ внизу,—вверху,—съ обѣихъ сторонъ) и во время письма буквъ, которыя изъ этихъ палочекъ образуются (*и, і, й, ш, л, м, н, ъ, ы, п, т, р, у*).

Чтобы дать возможность ученику съ самаго начала занятій по письму сидѣть правильно, слѣдуетъ обратить вниманіе на столъ и стулъ, за которыми сидятъ учащіеся во время письма, и на освѣщеніе. Столъ и стулъ должны соотвѣтствовать росту учащихся и ставиться

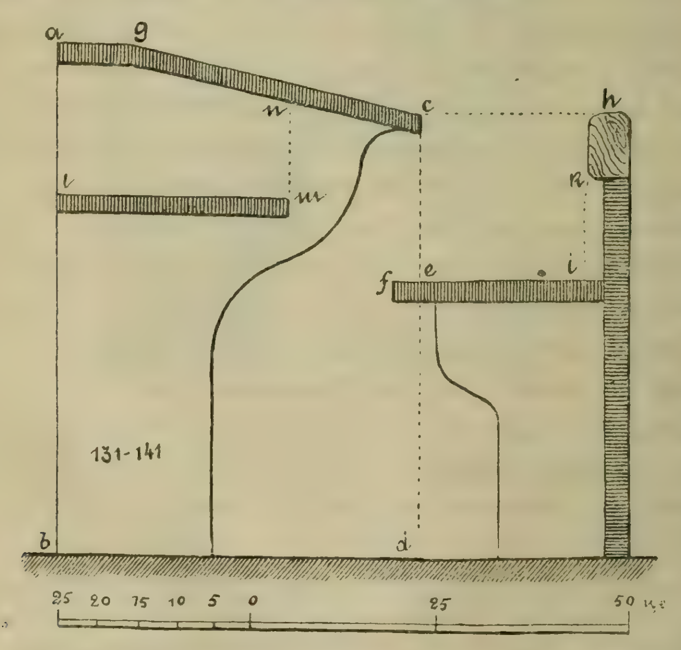
---

[1]) Всѣ эти подготовительныя упражненія предварительно должны быть намѣчены учителемъ въ тетрадкахъ учениковъ и писаться въ тѣхъ же разлинованныхъ тетрадяхъ или въ особыхъ нелинованныхъ и непремѣнно подъ тактъ.

такъ, чтобы стулъ заходилъ за ближній край стола, примѣрно пальца на два или на три (5 сантим.).

Но такъ какъ дѣти постоянно растутъ, то пришлось бы нѣсколько разъ мѣнять столы и стулья. Кромѣ того, за обыкновеннымъ столомъ и стуломъ нельзя такъ удобно сидѣть, какъ за особо устроеннымъ для этой цѣли класснымъ столомъ (партою). Поэтому несравненно будетъ удобнѣе и полезнѣе обзавестись такимъ классымъ столомъ.

Прилагая *рисунокъ класснаго стола* на ростъ отъ 131 — 141 сантиметра, съ подробнымъ описаніемъ его частей, и таблицу размѣровъ на другіе росты, которыми можно руководствоваться, я даю возможность для устройства нормальнаго класснаго стола, размѣры котораго можно увеличивать сообразно дальнѣйшему росту ученика съ помощью подъема стола, сидѣнья, спинки и выдвиганія крышки стола или сидѣнья.



Масштабъ 25 сантиметровъ въ одномъ англійскомъ дюймѣ.

ab) высота передняго края . . . . 67,5 см.
cd) » задняго края. . . . . 59,5 »
ce) » дифференція . . . . 21,5 »
ef) » дистанція . . . . 5 »
cg) ширина наклон. части доски . . . . . . 40 »
ag) ширина гориз. части доски стола . . . 10 »
ed) высота скамьи надъ поломъ . . . . . . 38 »
hc) разстояніе спинки отъ задн. края стола . 21,5 »
hk) ширина спинки. . . . . 8 »
fi) ширина сидѣнья. . . . . 30 »
hi) высота спинки подъ сидѣньемъ . . . . 21,5 »
lm) ширина книжной полки . . . . 30 »
mn) разстояніе книжн. полки отъ доски стола. 12 »

ВЪ САНТИМЕТРАХЪ.

Ростъ учащихся въ сантиметрахъ.	Высота стола.		Дифференція.	Высота спинки надъ скамьею.	Разстояніе спинки отъ края стола.	Высота скамьи.	Ширина доски стола.		Длина стола.	Дистанція.	Ширина спинки.	Ширина полки для книгъ.
	передн. края	задняго края					наклонной.	горизонт.				
109—119	56,5	48,5	18,5	Равна диференціи.	Равно диференціи.	30	40	10	110	5	7	25
120—130	62	54	20			34	40	10	110	5	7	25
131—141	67,5	59,5	21,5			38	40	10	120	5	8	30
142—152	73	65	23			42	40	10	120	5	8	30
153—163	78,5	70,5	24.5			46	40	10	120	5	8	30
164—174	85	76	26			50	45	10	130	5	8	35
175 и болѣе	91	82	28			54	45	10	130	5	8	35

Изъ разсмотрѣнія этой таблицы видно, что размѣры столовъ для каждой степени роста увеличиваются на 10 см., высота скамьи увеличивается на 4 см., а дифференція на 1,5 см.

Сообразно съ этими размѣрами сдѣлаемъ подъемы конторки стола на каждые 10 см., подъемы скамьи на 4 см., а подъемы спинки на 1,5 см.

Такъ какъ при отрицательной дистанціи неудобно вставать ученикамъ, то для устраненія этого обстоятельства слѣдуетъ сдѣлать или выдвижную доску конторки, или выдвижную доску сидѣнья, или откидную доску конторки, которая на петляхъ, врѣзанныхъ въ дерево, открывается вверхъ, прилегая къ другой верхней части. Длина конторки для одного ученика равняется 60 см., а для двухъ 119 см. Длина скамьи можетъ быть нѣсколько меньше.

Если ученикъ при сидѣніи будетъ своею поясницею опираться на спинку скамьи, то это дастъ ему болѣе устойчивое положеніе, а потому желательно было бы имѣть столы съ выдвижною верхнею доскою, которую можно выдвигать, смотря по надобности, сколько будетъ нужно пишущему. Кромѣ опредѣленной нормы (5 см.) отрицательной дистанціи можно сдѣлать еще запасные интервалы (въ 2 см.) впередъ и назадъ, чтобы можно было, смотря по сложенію ученика, увеличить или уменьшить дистанцію.

Недостатокъ свѣта заставляетъ учениковъ очень низко наклоняться къ тетради или книгѣ; а потому, во избѣжаніе этого, должно заботиться о правильномъ и достаточномъ освѣщеніи. Самое лучшее вести занятіе съ дѣтьми при дневномъ свѣтѣ. Ученикъ долженъ сидѣть къ свѣту прямо; а еще лучше, если свѣтъ будетъ падать съ лѣвой стороны пишущаго. Для защиты глазъ отъ солнечныхъ лучей надо имѣть шторы изъ небѣленаго холста. Если сила свѣта достаточна, то ученикъ можетъ сидѣть почти совершенно прямо, и тогда разстояніе строки отъ глаза, смотря по росту ученика, будетъ равно отъ 35—45 см. Приближеніе глаза къ

предмету менѣе 35 см. должно вредно отзываться на зрительной способности глаза.

Если необходимо будетъ заниматься съ дѣтьми вечеромъ, при искусственномъ освѣщенiи, то самое лучшее, если это освѣщенiе будетъ электрическое; за неимѣнiемъ электричества годится, конечно, и всякое другоэ. Сила свѣта, примѣрно, должна равняться 10 четвериковымъ стеариновымъ свѣчамъ, поставленнымъ на разстоянiи метра (10 метро-свѣчей). Свѣтъ непремѣнно долженъ падать съ лѣвой стороны. Для этого надо повѣсить лампу съ лѣвой стороны пишущаго; разстоянiе висячей лампы отъ поверхности стола, примѣрно, должно равняться 1 метру. Если неудобоно вѣшать лампу, то она можетъ стоять на какомъ-либо другомъ столѣ, къ которому придвигается классный ученическiй столъ. Лампы должны непремѣнно имѣть большiе абажуры, которыми слѣдуетъ закрывать источникъ свѣта отъ глазъ пишущаго, но свѣтъ изъ-подъ абажура хорошо долженъ освѣщать предметъ, на который ученику слѣдуетъ смотрѣть.

Упражненiя на 2-й страницѣ «Образцовъ обученiя письму», часть I-я.

Положивъ передъ собою правильно тетрадь чистописанiя, которую надо придерживать слѣва пальцами лѣвой руки, и поставивъ правильно правую руку съ карандашомъ къ наклонной линiи, на палецъ отъ края, надо сгибать пальцы, ровно нажимая на карандашъ, и писать прямую палочку; послѣ этого, разогнувъ пальцы, поставить карандашъ на слѣдующую наклонную линiю и писать вторую палочку и т. д., до шести палочекъ. Пропустивъ одну наклонную линiю, пишутъ еще шесть палочекъ и т. д.—цѣлую строку; потомъ—вторую, третью, — до тѣхъ поръ, пока не будетъ выходить болѣе или менѣе хорошо. Всѣ палочки, а также и строчныя

буквы, которыя изъ нихъ образуются, слѣдуетъ писать также и подъ тактъ; по слову «разъ» надо написать одну палочку, по слову «два» — другую и т. д. до шести разъ.

Второе упражненіе состоитъ изъ палочекъ, у которыхъ пять частей пишутся прямо съ равнымъ нажимомъ, а послѣдняя, шестая часть постепенно дѣлается тоньше и закругляется вправо; но оканчивать также надо у нижней линіи, а кверху не вести.

Третье упражненіе (вторая строка) состоитъ изъ палочекъ, загнутыхъ внизу, съ тонкою чертою вверхъ, въ уголъ.

Поставивъ правильно перо на наклонную линію, по слову «разъ» надо согнуть пальцы, провести пять частей прямо, съ ровнымъ нажимомъ, а внизу, шестую часть, закруглить и, не отнимая карандаша отъ бумаги, вести тонкую черту вверхъ, къ углу. Черта эта ведется не прямо, а немного выгибаясь вправо. Написавши одну палочку, переставляютъ карандашъ ко второй наклонной линіи вверхъ и пишутъ вторую палочку и т. д — до шести. Послѣ шестой палочки дѣлается остановка, поправляются пальцы, корпусъ, ноги, руки, тетрадь и продолжается письмо дальше. Опять пишется нѣсколько строкъ или страницъ, пока не будетъ написано хорошо.

Четвертое упражненіе (вторая строка) состоитъ изъ такихъ же палочекъ, писанныхъ на каждой наклонной линіи, а потому соединенныхъ вмѣстѣ. Соединеніе должно происходить на серединѣ палочекъ, но тонкая черта должна продолжаться дальше, до самаго верху, закрываясь потомъ до половины слѣдующею толстою палочкою. Упражненіе на третьей строкѣ состоитъ изъ буквъ, въ составъ которыхъ входятъ палочки, загнутыя внизу. Буквы эти надо раздѣлить на двѣ группы (*i, й, ш,* и *л, м.*); особенное вниманіе надо удѣлить на выработку

точки съ тонкою чертою, которыми начинаются буквы *л*, *м*, а также и *ковычка* у буквы *й*, Точку эту надо ставить на наклонной линіи, въ шестой части строки, кружа перо почти на одномъ мѣстѣ въ лѣвую сторону; когда получится ясно видная точка, надо будетъ выводить тонкую черту кругомъ въ лѣвую сторону и вести вверхъ.

На послѣдней строкѣ показаны палочки съ закругленіемъ вверху. Начинать ихъ надо тонкою чертою снизу слѣва, изъ угла; тонкая черта ведется дугообразно кверху. Къ третьей части клѣтки, откуда дѣлается закругленіе, при закругленіи, тонкая черта постепенно утолщается, а съ шестой части ведется прямо внизъ, съ равнымъ нажимомъ, до конца.

Сначала эти палочки пишутся каждая отдѣльно, а потомъ по шести вмѣстѣ. Тонкая черта должна соединяться посерединѣ, а начинать ее надо, какъ и въ отдѣльныхъ палочкахъ, снизу, изъ угла.

На первой строкѣ третьей страницы показаны палочки съ обѣихъ сторонъ загнутыя. Начинать надо каждую палочку тонкою чертою изъ нижняго лѣваго угла, а оканчивать въ верхнемъ правомъ. На закругленія отходятъ двѣ шестыхъ части, а прямо, съ ровнымъ нажимомъ, пишутся четыре среднихъ части. Между этими палочками пропускается по двѣ наклонныхъ линіи. Далѣе слѣдуютъ палочки, которыя соединяются по три вмѣстѣ; промежутокъ между ними будетъ равняться двумъ клѣточкамъ, а послѣ трехъ палочекъ пропускается три клѣточки.

На второй строкѣ 3-й страницы помѣщены буквы *і*, *й*, *ш*, *н*, *л*, *м*, *п*, *т*, *ь*. Болѣе половины этихъ буквъ писались прежде, новыя прибавляются только *н*, *п*, *т*, *ь*. Прежде чѣмъ писать эти буквы, слѣдуетъ отдѣльно поупражняться въ писаніи волнистой черты, составляю-

щей среднюю часть буквы *н*. Волнистая черта должна писаться безъ нажима и выгибаться дугообразно вверхъ, а потомъ внизъ. При писаніи буквъ, которыя состоятъ изъ нѣсколькихъ палочекъ, обращать вниманіе, чтобы тонкая черта соединяла ихъ посерединѣ, а все закругленіе у мягкаго знака *(ь)* дѣлалось тонкое, и кончикъ этого закругленія не соединялся съ толстою палочкою.

При письмѣ буквъ подъ тактъ надо разсчитывать, чтобы тактъ полагался на каждую часть буквы, имѣющую нажимъ, а также и горизонтальныя черты, хотя и тонкія, имѣютъ особый тактъ. Такъ, буква *і* пишется въ два такта, *й* — въ три такта, *ш* — въ три такта, *н* — въ три такта, *л* — въ два, *м* — въ три, *п* — въ два, *т* — въ три, *ъ* — въ одинъ.

Послѣ письма этихъ буквъ *пишутся овалы*, которые изображены *на первой страницѣ подгот. упражненій* (упр. 3-е).

Первый овалъ надо начать съ третьей части справа, откуда вести вверхъ и налѣво шесть разъ; по шестому разу черту вести вправо и начинать второй овалъ съ петлей, какъ буква *с*, а потомъ далѣе писать, какъ букву *о*, шесть разъ и т. д. Такъ повторяется три раза, что составитъ одно упражненіе. Такихъ упражненій въ строкѣ можно помѣстить два или три, а всѣхъ строкъ на страницѣ будетъ семь или восемь.

Слѣдующее упражненіе (4-е) состоитъ изъ *оборотныхъ оваловъ*. Начинать первый овалъ съ третьей части съ лѣвой стороны и вести вверхъ, а потомъ закруглять вправо; такъ повторить шесть разъ. По шестому разу тонкая черта загибается снизу вправо и идетъ къ слѣдующему оборотному овалу. Такъ повторяется три раза, что составитъ одно упражненіе. Такихъ упражненій въ строкѣ можно написать два или три, а всѣхъ строкъ на страницѣ будетъ семь или восемь.

Пятое упражненіе состоитъ изъ волнистой линіи. Начинать сверху съ лѣвой стороны и вести направо и внизъ, гдѣ закруглить вверхъ и вести налѣво и внизъ, соединивъ съ тѣмъ мѣстомъ, откуда начинали; такъ повторить почти по одному мѣсту шесть разъ. Послѣ шестого раза вести черту вправо и дѣлать опять такое же упражненіе; потомъ вести черту вправо и сдѣлать такъ же третье упражненіе, что и составитъ цѣлую строку. На страницѣ такихъ упражненій будетъ девять строкъ.

Шестое упражненіе состоитъ изъ такъ называемой пламевидной линіи, или палочки. Палочка эта начинается сверху, откуда идетъ внизъ, выгибаясь влѣво, а отъ середины вправо, гдѣ закругляется въ лѣвую сторону и идетъ вверхъ, выгибаясь опять сначала влѣво, а потомъ вправо, и соединяется съ тѣмъ мѣстомъ, гдѣ начата. Такъ пишется почти по одному мѣсту шесть разъ. Послѣ шестого раза отъ середины палочки черта идетъ вправо, откуда идетъ вверхъ, гдѣ закругляется и идетъ вверхъ направо и т. д. Такъ повторяется и третій разъ, что и составитъ отдѣльное упражненіе. Такихъ упражненій въ строкѣ помѣстится два, а всѣхъ строкъ будетъ на страницѣ пять или шесть.

Седьмое (*послѣднее*) *упражненіе* состоитъ изъ повторенія пройденнаго: пишутся прямыя палочки по шести вмѣстѣ, повторяясь два раза; потомъ пишутся овалы, въ видѣ буквы *о*, по шести разъ каждый, — два раза. Отъ послѣдняго овала черта идетъ вверхъ, налѣво и далѣе кругомъ, повторяясь шесть разъ. При писаніи этого круга локоть немного приподымается, такъ что рука держится только на одномъ мизинцѣ.

Одновременно съ этими упражненіями въ тетради пишутся буквы съ 3-й страницы: прямыя длинныя палочки, палочки съ петлями внизу и буквы, въ составъ

которыхъ входятъ эти части: *р*, *у*. Палочка у буквы *р* начинается выше строки, на третью часть, а у буквы *у* палочка прямая идетъ съ ровнымъ нажимомъ до средины второй клѣточки, откуда дѣлается постепенно тоньше и отходитъ немного влѣво, гдѣ закругляется и идетъ кверху черезъ уголъ.

Слѣдующее упражненіе (послѣдняя строка) состоитъ изъ буквъ *ш*, *т*, *ы*, *л*, *м*, *ь*, между которыми вставлены тонкіе овалы и полуовалы съ петлею. Такъ какъ изъ новыхъ буквъ здѣсь имѣются только *ы* и тонкіе овалы съ полуовалами, то на нихъ и надо обратить все вниманіе учащихся. Буква *ы* сначала пишется какъ *ъ*, но тонкая черта снизу оканчивается точкою при закругленіи вверхъ, откуда потомъ идетъ тонкая же черта, маленькою дугою вверхъ, соединяясь съ слѣдующею палочкою.

Промежуточные между буквами овалы съ полуовалами пишутся слѣдующимъ образомъ: изъ угла дѣлается вверхъ направо дугообразная тонкая черта, которая вверху закругляется и идетъ полукругомъ книзу; внизу эта черта опять закругляется и идетъ дугообразно вверхъ, образуя овалъ. Надо наблюдать за тѣмъ, чтобы закругленія вверху и внизу, слѣва и справа были равномѣрны. Овалы эти должны быть величиною въ двѣ клѣточки, какъ въ ширину, такъ и въ вышину.

Окончивши всѣ эти упражненія, ученики настолько привыкнутъ къ правильному положенію при письмѣ, а также правильному держанію пальцевъ и кисти, что могутъ перейти къ письму перомъ. Весьма полезно будетъ, чтобы ученики, не продолжая писать слѣдующія упражненія, повторили все пройденное, но уже не карандашемъ, а перомъ. Подготовительныя упражненія на 1-й страницѣ можно не повторять перомъ.

Прохожденіе всего выше поименованнаго (три страницы «Образцовъ обученія письму») займетъ, примѣрно, мѣсяца два или три, при ежедневныхъ занятіяхъ по получасу, съ небольшимъ отдыхомъ черезъ каждые $^{1}/_{4}$ часа. Въ продолженіе этого времени съ учениками, кромѣ подготовки ихъ къ письму, можно заниматься начальными предметными бесѣдами, звуковыми упражненіями и знакомствомъ съ нѣкоторыми буквами (гласными).

Уроки чистописанія съ самаго начала обученія грамотѣ надо вести самостоятельно, т.-е. отдѣльно отъ другихъ предметовъ. Пусть дѣти на урокахъ грамотѣ занимаются предметными бесѣдами, устными разсказами, звуковыми упражненіями, но не приступаютъ къ письменному изученію буквъ, т.-е не начинаютъ писать, пока не будутъ къ этому достаточно подготовлены (пока на урокахъ чистописанія не пройдутъ элементы буквъ и не пріучатся правильно сидѣть, правильно держать перо и пальцы).

Если же, почему-либо, потребуется скорѣе начать чтеніе, не дожидаясь, пока дитя подготовится къ письму, то стараться не заставлять ученика писать въ тетради, а тѣмъ болѣе давать ему какія-либо письменныя упражненія. До времени подготовки дѣтей къ письму заставлять ихъ писать буквы пальцемъ въ воздухѣ и мѣломъ на классной доскѣ [1]).

При начальномъ обученіи письмо на урокахъ русскаго языка должно вестись по такимъ тетрадямъ, по какимъ они пишутъ на урокахъ чистописанія.

Мною выработаны для обученія письму тетради че-

[1]) Самое обученіе чтенію, для предохраненія учащихся отъ нагибанія къ книгѣ, пріобрѣтенія дурныхъ, вредныхъ привычекъ и порчи зрѣнія, съ первыхъ же уроковъ грамоты, слѣдуетъ вести не по книжкѣ, а по складнымъ буквамъ, которыя ставятся на классной доскѣ.

тырехъ номеровъ (линевка тетрадей соотвѣтствуетъ линевкѣ, какая обозначена въ «Образцахъ письма», часть 1-я).

Первая тетрадь (номеръ 1-й) состоитъ изъ горизонтальныхъ линій, отставленныхъ одна отъ другой на 8 миллиметровъ, и наклонныхъ (косыхъ) линій, отставленныхъ одна отъ другой на разстояніи 5 миллиметровъ. Линіи эти, пересѣкаясь между собою, образуютъ клѣточки. Съ помощью этихъ клѣточекъ опредѣляется величина буквъ, наклонъ, ширина ихъ и разстановка одна отъ другой.

Вторая тетрадь (номеръ 2-й) состоитъ изъ такихъ же горизонтальныхъ линій, но наклонныя линіи проведены на 10 или на 5 сантиметровъ одна отъ другой.

Третья тетрадь (номеръ 3-й) состоитъ изъ горизонтальныхъ линій, проводимыхъ на 6 и на 4 миллим. одна отъ другой. Линіи въ 4 милл. одна отъ другой опредѣляютъ величину строчныхъ буквъ, а отставленныя на 6 милл. опредѣляютъ величину заглавныхъ и др. буквъ (надстрочныхъ и подстрочныхъ). Наклонныя линіи также проведены на разстояніи 5 или 10 сантиметровъ.

Четвертая тетрадь (номеръ 4-й) состоитъ изъ однѣхъ горизонтальныхъ линій, проведенныхъ на разстояніи 12 миллим. одна отъ другой. Наклонныхъ линій нѣтъ. Чтобы опредѣлить величину буквъ, промежутокъ между этими линіями дѣлятъ на три или на четыре равныя части, такъ что получается письмо въ 4 или 3 мм. Заглавныя буквы относительно строчныхъ дѣлаются въ $2^1/_2$ или въ 3 раза больше. Направленіе наклона остается то же.

Въ Москвѣ, а можетъ быть и въ другихъ мѣстахъ, приняты во всеобщее употребленіе неизвѣстно кѣмъ

составленныя *тетради*, состоящія изъ горизонтальныхъ линій, проведенныхъ на разстояніи 10 мм. одна отъ другой; кромѣ того, черезъ разъ между ними проведены еще посерединѣ горизонтальныя линіи, такъ что получаются строки въ три линіи, въ которыхъ можно писать буквы величиною въ 10 мм. или же между двумя линіями въ 5 мм. На разстояніи 5 мм. проведены и наклонныя линіи.

По тетрадямъ этимъ въ нѣкоторыхъ учебныхъ заведеніяхъ ведутся всѣ письменныя работы въ младшихъ классахъ, что́ непремѣнно должно вредно отзываться на зрѣніи учащихся, вслѣдствіе постояннаго мельканія частыхъ косыхъ линій. Кромѣ того, письмо по косымъ линіямъ въ три линейки будетъ слишкомъ крупно и узко, а въ двѣ линейки при разстановкѣ штриховъ по косымъ линіямъ—очень широкое.

Въ большомъ употребленіи, при домашнемъ обученіи, *тетради* чистописанія, составленныя *Адлеромъ*. Тетради эти состоятъ изъ намѣченныхъ блѣдными чернилами или точками элементовъ буквъ и словъ, которыя ученикъ долженъ обводить чернилами, а потомъ и самъ писать самостоятельно. Такъ какъ такой способъ обученія письму пріучаетъ дѣтей къ безсмысленной механической работѣ и лишаетъ ихъ самостоятельности, то онъ не педагогиченъ, а потому и не можетъ быть рекомендованъ.

Всѣ буквы, какъ строчныя, такъ и заглавныя, изучаются нами по клѣточкамъ (тетрадь № 1), но слова, начиная съ третьей группы буквъ (см. «Образцы», ч. I-я, стр. 5), пишутся по тетради № 2-й. Всѣ строчныя буквы, расположенныя въ генетическомъ порядкѣ, раздѣляются на пять группъ, вмѣстѣ съ арабскими цифрами, которыя образуются изъ тѣхъ же частей.

Первыя двѣ группы мы уже называли. Третья группа

состоитъ изъ буквъ *о, ю, а, д, с, е, в, я,* которыя образуются изъ полуоваловъ и оваловъ, съ прибавленіемъ къ нимъ палочекъ, точекъ и петель,—и цифръ *1, 4, 7, 6,* (стр. 4). Четвертая група состоитъ изъ буквъ *к, ч, ъ, о, б, п, ц, щ,* которыя образуются изъ такихъ же частей, а также изъ маленькихъ дугъ съ точкою и пламевидныхъ палочекъ (стр. 5). Пятая група состоитъ изъ буквъ *э, х, ж, ф, з, і,* которыя образуются изъ оборотныхъ (въ правую сторону) полуоваловъ и оваловъ съ прибавленіемъ палочекъ, точекъ и волнистыхъ линій, а также цифръ *3, 5, 9, 2, 8* (стр. 6).

Послѣ каждой групы буквъ пишутся слова на нихъ, а потомъ повторяются всѣ строчныя буквы въ алфавитномъ порядкѣ и пишутся римскія цифры, при чемъ также объясняется составъ и образованіе ихъ (стр. 7). Заглавныя буквы раздѣляются на четыре групы. Къ первой групѣ принадлежатъ: *И, Ш, Ц, Щ, Ч, Ѣ;* онѣ образуются изъ палочекъ, начинаясь закругленіемъ тонкой черты внутрь.

Ко второй групѣ принадлежатъ буквы: *О, С, Е, Я, Э, Х, Ж, З,* которыя образуются изъ полуоваловъ и оваловъ, съ прибавленіемъ точекъ, палочекъ и волнистыхъ линій (см. стр. 8). Къ третьей групѣ принадлежатъ буквы, основаніемъ которыхъ служатъ пламевидная палочка, съ закругленіемъ и точкою съ лѣвой стороны, а также прибавленіемъ къ ней полуоваловъ и волнистыхъ линій: *Г, Б, В, П, Т, У, Д* (стр. 10). Къ четвертой групѣ принадлежатъ буквы, состоящія изъ пламевидныхъ палочекъ, съ прибавленіемъ къ ней въ началѣ маленькой волнистой черты: *Ф, Ю, К, Н,* а также буквы *Р, Л, М.* Послѣднія двѣ буквы должны начинаться точкою снизу.

Послѣ изученія каждой групы буквъ слѣдуетъ писать слова, начинающіяся на эти буквы. Но такъ какъ

заглавныя буквы довольно трудны по своему начертанію, то слѣдуетъ послѣ всего еще разъ повторить ихъ въ алфавитномъ порядкѣ (см. стр. 12).

На 13 стр. «Образцовъ обученія письму» дѣлается переходъ отъ крупнаго письма къ среднему (въ 4 миллиметра). Съ этою цѣлью пишется по нѣскольку буквъ вмѣстѣ, и каждая группа соединяется между собою различнаго вида тонкими чертами. Къ первой группѣ относится буква *ш*, ко второй — *т*, потомъ слѣдуютъ *о*, *цн*, *лм*, *вз*, *жз*, а далѣе пишутся слова: *столъ*, *сталь кухня*, *жилище*, *работа*. Далѣе среднее письмо закрѣпляется писаніемъ пословицъ въ алфавитномъ порядкѣ (стр. 14): *Азбука къ мудрости ступень. Бѣду скоро наживешь, да не скоро выживешь. Время береги и т. д.* Если письмо средняго размѣра (въ 4 мм.) будетъ идти легко, правильно и красиво, то можно перейти къ письму по одной линейкѣ, какъ показано на страницѣ 16-й «Образцовъ».

Письмо въ тетрадяхъ по одной линіи (номеръ 4-й) на первое время также слѣдуетъ вести въ размѣрѣ 4 миллим., а чтобы найти эту величину, надо промежутокъ между линіями дѣлить на три равныя части. Заглавныя буквы должны быть въ два съ половиною раза больше, т.-е. въ 10 мм.

Послѣ писанія пословицъ въ алфавитномъ порядкѣ пишутся статьи съ книги, для образца которыхъ приведена статья на 18 страницѣ — «Конь и Быкъ». Въ этой статьѣ показано также, какъ надо писать знаки препинанія: *тире*, *кавычки*, *знакъ вопросительный и знакъ восклицательный* [1]).

При всякомъ исполненіи учениками письменныхъ работъ надо не оставлять ихъ безъ надлежащаго на-

---

[1]) Все письмо наглядно представлено въ изданныхъ мною прописяхъ подъ заглавіемъ «Образцы обученія письму», часть І-я. Цѣна 10 коп.

блюденія, чтобы они по небрежности или забывчивости своей не пріучались къ неправильному положенію, неправильному держанію пера и неправильному письму, до тѣхъ поръ пока все показанное вполнѣ будетъ ими усвоено.

Грековъ.

2 апрѣля 1907 г.
Москва.

О преподаванiи ариѳметики въ 3-хъ младшихъ классахъ кадетскаго корпуса.

Поступающiе въ I-й классъ корпуса, согласно требованiю общей программы и инструкцiи для преподаванiя учебныхъ предметовъ въ кадетскихъ корпусахъ, должны имѣть знакомство съ элементарнымъ курсомъ въ предѣлахъ знанiя нумерацiи и умѣнья производить письменно четыре дѣйствiя надъ многозначными числами, когда множитель и дѣлитель не превышютъ ста; однако уровень ихъ познанiй, въ виду различной системы подготовки, не можетъ быть одинаковъ. Поэтому начать курсъ ариѳметики въ I классѣ будетъ цѣлесообразно съ рѣшенiя устныхъ задачъ въ предѣлѣ первой сотни, стараясь при этомъ возможно лучше укрѣпить въ сознанiи учениковъ составъ и взаимныя отношенiя чиселъ первой сотни, довести ихъ до сознательнаго, отчетливаго производства дѣйствiй надъ этими числами, безъ чего затруднительно будетъ прохожденiе съ ними дальнѣйшаго курса ариѳметики. При этомъ, какъ совѣтуетъ Грубе, не слѣдуетъ увлекаться рѣшенiемъ массы однообразныхъ задачъ, а лучше и полезнѣе для развитiя учениковъ всесторонне варьировать одну задачу, ставя входящiя въ нее числа во всевозможныя взаимныя

отношенія, и только затѣмъ уже предлагать классу новыя задачи.

Въ письменныхъ работахъ при началѣ курса надо пріучить учениковъ къ умѣнью обозначать дѣйствія и удобно располагать вычисленія. При рѣшеніи задачъ, какъ предлагаетъ въ своей методикѣ ариѳметики Евтушевскій, располагаются сначала вычисленія, а потомъ отдѣльными строчками выписываются частныя задачи, на которыя распадается предложенный вопросъ. Намъ кажется, что вполнѣ достаточно при рѣшеніи задачъ выписывать строчками въ видѣ вопросовъ частныя задачи, обозначая при этомъ дѣйствіе, необходимое для рѣшенія каждой такой задачи, а самыя вычисленія производить или въ умѣ, если они несложны, или на поляхъ тетрадей, если они сложны. Рѣшеніе предложеннаго вопроса всегда слѣдуетъ заканчивать составленіемъ и написаніемъ формулы изъ условій задачи и краткимъ, упрощеннымъ ея вычисленіемъ; убѣдившись затѣмъ, что классъ достигъ достаточнаго навыка въ дѣйствіяхъ съ числами первой сотни, можно переходить къ разработкѣ поставленныхъ программою вопросовъ объ единицѣ и числѣ, именованномъ и отвлеченномъ, сообщая эти понятія ученикамъ непремѣнно въ классѣ, пользуясь различными находящимися тамъ предметами (классные столы, окна, двери, доски и т. д.) и непремѣнно привлекая всѣхъ учениковъ къ дѣятельной активной работѣ. Самый же способъ преподаванія вести катехизически, приводя путемъ наводящихъ вопросовъ самихъ учениковъ къ желательнымъ опредѣленіямъ и выводамъ, и только убѣдившись въ ясномъ усвоеніи всѣми учениками неизбѣжности того или другого вывода, выражать его въ строго опредѣленной формѣ и безусловно требовать отъ каждаго ученика точнаго знанія этой формулировки. Такъ какъ дѣтямъ доступнѣе предствле-

ніе о конкретныхъ, наглядныхъ предметахъ, то понятіе о числѣ легче усвоится ими, если дать его какъ результатъ счета такихъ конкректныхъ предметовъ, т.-е. ознакомить дѣтей сначала съ именованными единицею и числомъ, а затѣмъ уже, отвлекаясь отъ самихъ предметовъ, дать общее безотносительное опредѣленіе этихъ понятій. Ведя курсъ ариѳметики, согласно мнѣнію Евтушевскаго и Гольденберга, систематически расширяющимися концентрами, естественно послѣ выясненія ученикамъ необходимости числа для счета различныхъ предметовъ заинтересовать ихъ отысканіемъ способа произносить и писать всевозможныя числа, т.-е. перейти къ словесному и письменному счисленію. При изложеніи словеснаго счисленія надо выяснить необходимость умѣть называть всѣ числа съ помощью немногихъ наименованій и отсюда вывести все удобство десятиричной системы счисленія. Считая простыя единицы съ помощью различныхъ находящихся подъ руками предметовъ (перьевъ, кусковъ бумаги и т. д.) и употребляя для этого счета наименованія первыхъ девяти чиселъ, надо наглядно показать ученикамъ, что 10 такихъ простыхъ единицъ составляютъ 2-ую единицу счета — десятокъ и что десятки считаются, въ свою очередь, съ помощью такихъ же наименованій, какъ и единицы, лишь съ прибавленіемъ слова десятокъ, затѣмъ переходить къ третьей единицѣ счета – сотнѣ и т. д. При такомъ наглядномъ пріемѣ въ сознаніи учениковъ твердо укрѣпится десятиричная система, и преподавателю легко будетъ уже дать понятіе о разрядахъ и классахъ и выяснить, какъ мало при этой системѣ надо знать отдѣльныхъ наименованій, чтобы назвать всѣ числа, напримѣръ, до билліоновъ включительно.

Давъ названія числамъ, мы могли бы, какъ говоритъ Дюгамель, изображать ихъ письменно такъ, какъ

изображаемъ всѣ другія слова въ языкѣ, но тутъ надо ученикамъ показать, что такой способъ писанія чиселъ былъ бы и очень длиненъ и неудобенъ при различныхъ ариѳметическихъ дѣйствіяхъ, а слѣдовательно надо придумать другой, болѣе удобный способъ для письменнаго изображенія всевозможныхъ чиселъ. Этотъ способъ уже легко будетъ вывести изъ словеснаго счисленія, изъ коего намъ извѣстно, что число единицъ каждаго разряда никогда не бываетъ болѣе 9, слѣдовательно достаточно имѣть 9 различныхъ знаковъ для обозначенія первыхъ 9 чиселъ и тогда остается только умѣть обозначить единицы разныхъ разрядовъ. Простѣйшимъ и самымъ естественнымъ способомъ для различія разрядовъ служитъ опредѣленіе ихъ въ восходящемъ порядкѣ по мѣсту, занимаемому въ изображеніи числа, отъ правой руки къ лѣвой. Тутъ будетъ вполнѣ своевременно дать ученикамъ понятіе о нулѣ, какъ о знакѣ, служащемъ для замѣщенія въ числѣ недостающихъ разрядовъ съ тѣмъ, чтобы всѣ остальные сохранили присущее имъ мѣсто. Объяснивши ученикамъ, что три послѣдовательные разряда составляютъ классъ и познакомивши ихъ съ названіемъ классовъ, надо на многихъ примѣрахъ укрѣпить учениковъ въ практикѣ писанія и произношенія всевозможныхъ чиселъ. При писаніи чиселъ лучше требовать, чтобы одинъ классъ отъ другого, для облегченія письма и чтенія чиселъ, отдѣлялся точкой, а не запятой, такъ какъ привычка отдѣлять классы запятой можетъ затруднить учениковъ впослѣдствіи при чтеніи и писаніи десятичныхъ дробей. Убѣдившись въ твердомъ усвоеніи учениками письменной нумераціи, можно перейти къ систематическому изложенію четырехъ дѣйствій съ цѣлыми числами. Начиная это изученіе, надо выяснить дѣтямъ необходимость и постоянное примѣненіе даже въ ихъ несложной жизни то приба-

вленія одного числа къ другому, то отниманія, то повторенія числа нѣсколько разъ, то раздѣленія числа на равныя части и сказать, что для выполненія этихъ требованій и служатъ четыре ариѳметическія дѣйствія— сложеніе, вычитаніе, умноженіе и дѣленіе.

Разбирая каждое дѣйствіе, надо выяснить ученикамъ прежде всего его цѣль и назначеніе въ различныхъ случаяхъ, а затѣмъ уже дать и опредѣленіе самого дѣйствія; такихъ опредѣленій можетъ быть нѣсколько, въ зависимости отъ цѣли совершенія самого дѣйствія. При этомъ надо обратить вниманіе, чтобы ученики отчетливо усвоили себѣ смыслъ каждаго дѣйствія и ясно понимали, напримѣръ, что какъ для соединенія двухъ или нѣсколькихъ чиселъ въ одно число, такъ и для увеличенія одного числа на нѣсколько единицъ надо употребить сложеніе, что дѣленіе, напримѣръ, употребляется, когда надо узнать, во сколько разъ одно число больше или меньше другого, когда по данному произведенію и одному производителю надо найти другой производитель, когда хотятъ одно число уменьшить въ нѣсколько разъ, раздѣлить на нѣсколько равныхъ частей, или узнать сколько разъ одно число содержится въ другомъ. Такое отчетливое пониманіе примѣненія каждаго дѣйствія ученики, безъ сомнѣнія, лучше могутъ получить на рѣшеніи относящихся сюда задачъ, а потому при прохожденіи этого отдѣла на практику въ задачахъ должно обратить надлежащее вниманіе. Послѣдовательность же изложенія теоріи производства четырехъ дѣйствій вполнѣ опредѣлена учебниками Симашко или Кисилева, отступать отъ коихъ въ этомъ отдѣлѣ не встрѣчается никакой надобности, а придется только болѣе подробно изложить повѣрку всѣхъ четырехъ дѣйствій. Вообще въ I классѣ учебникъ долженъ служить лишь руководствомъ для преподавателя, ученики же по воз-

можности должны обходиться безъ него, разучивая и усваивая все на урокахъ при непосредственномъ участіи преподавателя. Прекраснымъ матеріаломъ для провѣрки успѣха въ пройденномъ механизмѣ дѣйствій можетъ служить учителю вопросъ объ измѣненіи результатовъ дѣйствій надъ цѣлыми числами въ зависимости отъ измѣненій этихъ чиселъ. Поэтому, касаясь частнымъ образомъ этого вопроса при оканчаніи изученія каждаго дѣйствія, поскольку онъ къ нему относится, необходимо съ надлежащей отчетливостью и вниманіемъ разработать его въ классѣ въ полномъ объемѣ, когда изученіе всѣхъ четырехъ дѣйствій уже закончено. При этой работѣ можно пользоваться какъ числовыми примѣрами, такъ и подходящимъ образомъ подобранными задачами.

Все вышеизложенное — понятіе объ единицѣ и числѣ, счисленіе словесное и письменное и четыре дѣйствія съ цѣлыми числами—должно самымъ отчетливымъ и сознательнымъ образомъ быть усвоено учениками, сдѣлаться, такъ сказать, ихъ плотью и кровью, такъ какъ только при этомъ условіи можно ожидать успѣха при дальнѣйшемъ изученіи какъ ариѳметики, такъ и другихъ отдѣловъ математики. Поэтому-то преподаватель, не стѣсняясь, въ предѣлахъ возможности, временемъ, долженъ со всевозможною тщательностью заложить этотъ фундаментъ будущаго зданія умственнаго развитія своихъ учениковъ. Убѣдившись въ твердомъ, незыблемомъ усвоеніи пройденнаго, уже смѣло можно перейти къ слѣдующему отдѣлу — изученію именованныхъ чиселъ и дѣйствій надъ ними. Здѣсь предстоитъ прежде всего выяснить понятіе о величинѣ и указать на то, какія величины мы называемъ однородными и какія разнородными. Познакомивъ учениковъ съ этими понятіями, естественно уже изъ самаго ихъ опредѣленія перейти

къ изученію тѣхъ единицъ, съ которыми они могутъ быть сравниваемы или которыми, какъ говорятъ, они измѣряются. Такимъ образомъ нужно изучить русскія мѣры, при изученіи которыхъ весьма полезны и необходимы будутъ наглядныя пособія и образцы мѣръ, такъ какъ большинство учениковъ безусловно не имѣютъ яснаго представленія и о простѣйшихъ мѣрахъ: аршинѣ, дюймѣ, четверикѣ и т. д. Особое вниманіе придется посвятить изученію мѣръ квадратныхъ и кубическихъ: путемъ примѣненія наглядныхъ пособій (кубики) и чертежа на доскѣ необходимо будетъ добиться твердаго и яснаго пониманія учениками единичныхъ отношеній этихъ мѣръ и ихъ отношенія къ мѣрамъ линейнымъ. При твердомъ изученіи таблицы русскихъ мѣръ всѣ дѣйствія какъ съ простыми, такъ и съ составными именованными числами, требуя только примѣненія раньше пройденнаго, не могутъ представить для класса никакихъ затрудненій и путемъ частыхъ и разнообразныхъ упражненій, со включеніемъ задачъ на вычисленіе времени, классныхъ и внѣклассныхъ, ученики быстро пріобрѣтутъ навыкъ въ обращеніи съ этими числами. Закончивши этимъ отдѣломъ курсъ I класса, при имѣніи времени будетъ весьма полезно повторить его преимущественно на практическихъ примѣрахъ и задачахъ. Предъ началомъ съ учениками курса II класса полезно посвятить нѣсколько уроковъ повторенію пройденнаго въ I классѣ, что̀, по нашему мнѣнію, всего проще и лучше можетъ быть достигнуто повторительнымъ разсмотрѣніемъ при активномъ участіи учениковъ измѣненія суммы, разности, произведенія и частнаго. Освѣживши въ сознаніи учениковъ это существеннѣйшее мѣсто курса I класса, можно уже по программѣ II класса начать съ ними болѣе подробное знакомство со свойствами чиселъ, а именно начать изученіе признаковъ

дѣлимости чиселъ. Изученію дѣлимости чиселъ должно предпослать основныя теоремы этого отдѣла о дѣлимости суммы въ зависимости отъ дѣлимости слагаемыхъ и о дѣлимости всего произведенія при дѣлимости одного изъ производителей.

Затѣмъ уже можно переходить къ выводу частныхъ признаковъ, причемъ, пользуясь тѣмъ, что 10 дѣлится на 2 и 5, 100 дѣлится на 4 и 25, 1000 дѣлится на 8 и на 125 и 9 = (3 × 3), мы будемъ одновременно выводить признаки дѣлимости на 2 и на 5, на 4 и 25, на 8 и 125 и дѣлимость на 3, какъ слѣдствіе дѣлимости на 9. Дѣлимость на степени 10 ти выводится изъ самаго состава чиселъ, оканчивающихся нулями. Познакомивши учениковъ съ признаками дѣлимости, легко будетъ уже дать имъ понятіе о числахъ простыхъ (первыхъ) и сложныхъ при посредствѣ послѣдовательнаго ряда натуральныхъ чиселъ. Полезно указать при этомъ предѣлъ, до котораго надо увеличивать простыхъ дѣлителей при испытаніи того, будетъ ли данное число простымъ или сложнымъ, т.-е. что дѣлителей увеличиваемъ до тѣхъ поръ, пока частное не получится меньше дѣлителя. Напримѣръ, число 151 при дѣленіи на 13 дастъ въ частномъ 11 и въ остаткѣ 8. Слѣдовательно, еслибы оно дѣлилось на число больше 13-ти, то тогда оно дѣлилось бы и на число меньше 11-ти, ибо тогда 151 = (число > 13) × (число < 11), а мы знаемъ, что на число меньше 11 оно не дѣлится, слѣдовательно 151 есть число простое.

Прежде чѣмъ дать понятіе о числахъ взаимно простыхъ или первыхъ между собою, полезно познакомить учениковъ на числовыхъ примѣрахъ съ общимъ дѣлителемъ двухъ чиселъ, указавши, что наибольшій изъ этихъ общихъ дѣлителей называется общимъ наибольшимъ дѣлителемъ. Затѣмъ уже легко будетъ объяснить

ученикамъ, какія числа называются взаимно-простыми. Чтобы провѣрить, достаточно ли усвоили себѣ ученики опредѣленіе понятія о числѣ простомъ и сложномъ и о числахъ взаимно-простыхъ, необходимо заставлять учениковъ въ классѣ писать на доскѣ и говорить устно собственные примѣры на всѣ эти числа. При переходѣ къ вопросу о разложеніи чиселъ на первоначальные (простые) множители полезно, пользуясь болѣе или менѣе основательнымъ знакомствомъ учениковъ съ числами 1-й сотни, совмѣстною съ ними работою въ классѣ устно и письменно на доскѣ добиться бѣглаго и твердаго разложенія на первоначальные множители чиселъ 1-й сотни. Затѣмъ необходимо основательно познакомить учениковъ съ разложеніемъ на первоначальные множители различныхъ степеней 10-ти. При наличности этихъ знаній ученики не затруднятся бѣгло разложить на множители любое число, составленное изъ числа меньшаго 100, помноженнаго на 10. Послѣ такой предварительной подготовки можно уже перейти къ разложенію любого числа на первоначальные множители, причемъ это разложеніе дѣлать сразу же по общепринятому способу при помощи вертикальной черты. Убѣдившись въ основательномъ знаніи учениками разложенія чиселъ на первоначальные множители, преподаватель не встрѣтитъ затрудненія въ нахожденіи по этому способу общаго наименьшаго кратнаго и наибольшаго дѣлителя двухъ или нѣсколькихъ чиселъ. Установивши передъ классомъ понятіе о наименьшемъ кратномъ и наибольшемъ дѣлителѣ двухъ или нѣсколькихъ чиселъ, преподаватель катехизически, при помощи числовыхъ примѣровъ, можетъ добиться отъ учениковъ, какія и въ какомъ числѣ дѣлители данныхъ чиселъ должны входить въ составъ наименьшаго кратнаго и наибольшаго дѣлителя, а разъ это будетъ понято и

усвоено учениками, то преподавателю останется только въ законченной, опредѣленной формѣ изложить общее правило для нахожденія наименьшаго кратнаго числа и наибольшаго дѣлителя двухъ или нѣсколькихъ чиселъ. Закончить отдѣлъ о дѣлимости чиселъ будетъ цѣлесообразно рядомъ классныхъ и внѣклассныхъ работъ на рѣшеніе числовыхъ примѣровъ по этому вопросу, что путемъ практическаго повторенія укрѣпитъ въ сознаніи учениковъ пройденное съ ними въ классѣ. Переходъ къ ученію о дробяхъ не можетъ представить особенной трудности для учениковъ, такъ какъ дѣтямъ и въ раннемъ уже возрастѣ свойственны понятія о такихъ частяхъ единицы, какъ $^1/_2$, $^1/_4$, $^1/_8$ и т. д.; преподавателю, слѣдовательно, достаточно будетъ привести въ систему эти, имѣющіяся уже у учениковъ свѣдѣнія, расширить ихъ и дать понятіе о двоякомъ происхожденіи дробей (отъ измѣренія и отъ дѣленія) и на основаніи этого происхожденія вывести формулу опредѣленія дроби, 1) какъ одной или нѣсколькихъ равныхъ частей единицы и 2) какъ частнаго отъ дѣленія числителя на знаменателя, установивши при этомъ возможно лучшимъ образомъ въ сознаніи учениковъ значеніе и смыслъ членовъ дроби—числителя и знаменателя. Тутъ же надо дать понятіе о дробяхъ правильной и неправильной и о смѣшанномъ числѣ. Ключемъ всего ученія о простыхъ дробяхъ слѣдуетъ, намъ кажется, признать твердое усвоеніе учениками измѣненій дроби въ зависимости отъ кратныхъ измѣненій ея числителя и знаменателя; объяснитъ это всего нагляднѣе будетъ дѣленіемъ при помощи чертежа конечной прямой линіи на то или другое число равныхъ частей; тутъ каждый ученикъ наглядно можетъ убѣдиться, что съ возрастаніемъ числа частей самыя части становятся мельче и что, напримѣръ, $^1/_2 = {}^2/_4$; $^1/_3 = {}^2/_6 = {}^3/_9$. Усвоивши это, ученики легко пой-

мутъ и то, что при увеличеніи числителя въ нѣсколько разъ, дробь во столько же разъ увеличивается, а при увеличеніи знаменателя — во столько же разъ уменьшается и т. д. Познакомивши затѣмъ классъ съ пріемами сокращенія и приведенія дробей къ одному знаменателю, что̀ послѣ основательнаго усвоенія учениками измѣненій дроби въ зависимости отъ измѣненія числителя и знаменателя при твердомъ знаніи признаковъ дѣлимости и достаточномъ навыкѣ въ нахожденіи общаго наименьшаго кратнаго и наибольшаго дѣлителя не составитъ затрудненія, преподаватель можетъ перейти къ изученію 4-хъ дѣйствій съ дробями.

Сложеніе и вычитаніе дробей такъ просты по своему существу, что не могутъ представить никакого затрудненія для учениковъ, и преподавателю не долго придется заниматься этими дѣйствіями. Гораздо тщательнѣе нужно будетъ пройти съ учениками умноженіе и дѣленіе дробей. При изученіи умноженія, намъ кажется, надо дать сначала опредѣленіе этого дѣйствія: «умножить одно число на другое значитъ изъ множимаго составить новое число - произведеніе такъ, какъ множитель составленъ изъ единицы». Исходя изъ такого опредѣленія умноженія, легко уяснить ученикамъ всѣ четыре случая умноженія дробей и указать при этомъ, что посредствомъ умноженія рѣшается вопросъ о нахожденіи дроби даннаго числа. Переходя далѣе къ дѣленію дробей, необходимо предпослать опредѣленіе этого дѣйствія, какъ способа находить такое число, которое, будучи умножено на дѣлителя, дастъ намъ дѣлимое; изъ этого опредѣленія легко уже будетъ вывести и правило дѣленія дробей во всѣхъ четырехъ случаяхъ, а также и указать ученикамъ, что путемъ дѣленія рѣшается вопросъ о нахожденіи числа, когда извѣстна какая-либо его дробь. Ученіе объ умноженіи и дѣленіи дробей потребуетъ

значительнаго напряженія со стороны преподавателя, которому придется вводить классъ въ сферу совершенно новыхъ представленій, напримѣръ, такихъ, что при умноженіи число иногда уменьшается, а при дѣленіи можетъ и увеличиться. Всѣ дѣйствія съ дробными именованными числами удобно будетъ пройти на числовыхъ примѣрахъ и задачахъ послѣ полнаго усвоенія учениками дѣйствій съ отвлеченными дробями. И этотъ отдѣлъ такъ же, какъ и всѣ предшествующіе, долженъ быть поясненъ и закрѣпленъ попутными и повторительными практическими работами въ должномъ подборѣ и значительномъ числѣ. При твердомъ, осмысленномъ усвоеніи учениками десятиричнаго счисленія, основаннаго на томъ, что значеніе цифры въ зависимости отъ занимаемаго ею въ числѣ мѣста становится въ десять разъ больше или меньше, легко будетъ показать ученикамъ способъ изображенія десятичныхъ дробей безъ знаменателя и измѣняемость ихъ величины отъ перенесенія запятой вправо и влѣво. Полезно также теперь же остановить вниманіе учениковъ на томъ, что величина десятичной дроби не измѣнится отъ приписыванія къ ней нулей съ правой стороны и на томъ, что число десятичныхъ знаковъ всегда должно быть равно числу нулей подразумѣваемаго знаменателя. Рядомъ числовыхъ примѣровъ на чтеніе и писаніе десятичныхъ дробей преподаватель можетъ достигнуть полнаго знакомства учениковъ съ этимъ вопросомъ. Всѣ дѣйствія съ десятичными дробями всего удобнѣе, конечно, приводить къ дѣйствіямъ съ цѣлыми числами, причемъ необходимо настойчиво и постоянно указывать ученикамъ, какъ повліяетъ измѣненіе дроби на результатъ дѣйствія, и что̀, слѣдовательно, надо сдѣлать съ результатомъ, чтобы онъ вышелъ вѣрнымъ. При дѣленіи дроби на дробь удобно и достаточно примѣнять лишь тотъ

способъ, по которому дѣлитель обращается въ цѣлое число (опускается запятая) и сообразно съ этимъ увеличивается дѣлимое. Всѣ эти дѣйствія съ десятичными дробями, не представляя никакой трудности, потребуютъ только основательныхъ и многочисленныхъ практическихъ упражненій, путемъ которыхъ они твердо и ясно будутъ восприняты учениками. Заключеніемъ курса II кл. согласно программѣ должно быть изученіе метрической системы мѣръ, къ которому и будетъ вполнѣ естественно перейти отъ десятичныхъ дробей, какъ къ практическому дальнѣйшему примѣненію десятиричной системы.

Знакомство со взаимными отношеніями различныхъ мѣръ метрической системы и ихъ номенклатурой не представитъ, конечно, никакихъ трудностей. Непремѣнно слѣдуетъ наглядно познакомить учениковъ съ образцами этихъ мѣръ и необходимо указать, какъ выражается въ русскихъ мѣрахъ та или другая мѣра метрической системы. Въ случаѣ оставшагося времени весьма полезно будетъ повторить практически весь курсъ на рѣшеніи числовыхъ примѣровъ и задачъ. При прохожденіи курса II класса слѣдуетъ пользоваться учебникомъ, пріучая учениковъ читать и понимать его, а иногда и самостоятельно въ немъ разбираться. При началѣ курса III класса важно систематически провести повтореніе курсовъ I и II классовъ, проводя это повтореніе по преимуществу въ классѣ на примѣрахъ и задачахъ, причемъ можетъ оказаться, что повтореніе по учебнику является необходимымъ только въ частныхъ рѣдкихъ случаяхъ. Ведя III классъ, преподаватель долженъ будетъ обратить особое вниманіе на всестороннее, вполнѣ осмысленное знакомство учениковъ со свойствами чиселъ, чтобы ученики не терялись въ признакахъ дѣлимости и въ сокращеніи формулъ, на полное пониманіе ими зависи-

мости измѣненія результата дѣйствія отъ измѣненія данныхъ чиселъ, на пониманіе каждой формулы въ ея общемъ значеніи. т.-е. что каждая формула выражаетъ зависимость между величинами, входящими въ задачу. Отдѣлы ариѳметики, назначенные программою для прохожденія въ III классѣ, должны быть тщательно разрабатываемы и разъясняемы преподавателемъ во время урока и только затѣмъ уже въ видѣ, такъ сказать, повторенія и приведенія въ систему могутъ быть заданы по учебнику. Дополнительныя статьи — перемноженіе нѣсколькихъ чиселъ, перестановка сомножителей, умноженіе числа на произведеніе нѣсколькихъ множителей и понятіе о степени, — не представляя трудности, для болѣе или менѣе уже развитыхъ умственно учениковъ III класса, легко могутъ быть вполнѣ усвоены въ классѣ при помощи и наведеніи преподавателя Подробнѣе и основательнѣе придется остановиться на отысканіи общаго наибольшаго дѣлителя двухъ чиселъ послѣдовательнымъ дѣленіемъ, положивши въ основаніе этого вопроса свойство остатка отъ дѣленія двухъ чиселъ дѣлиться на то же самое число, на которое дѣлятся дѣлимое и дѣлитель. Уяснивши пріемъ нахожденія общаго наибольшаго дѣлителя по этому способу, надо на примѣрахъ пріучить учениковъ быстро и осмысленно находить его на практикѣ. Расширеніе курса десятичныхъ дробей удобно будетъ начать съ обращенія простыхъ дробей въ десятичныя, причемъ нетрудно будетъ показать, что не всѣ простыя дроби обращаются въ уже извѣстныя ученикамъ конечныя десятичныя дроби, но что отъ обращенія нѣкоторыхъ простыхъ дробей получаются безконечныя періодическія десятичныя дроби, которыя, въ свою очередь, бываютъ чистыя и смѣшанныя. Пройдя такимъ образомъ обращеніе простыхъ дробей въ десятичныя и практически на числовыхъ примѣрахъ, надо перейти

къ оборотному вопросу и вывести правила для обращенія всѣхъ видовъ десятичныхъ дробей въ простыя. Переходя затѣмъ къ ученію объ отношеніяхъ, мы думаемъ, что слѣдуетъ ввести въ него учениковъ путемъ естественнаго сравненія величинъ въ разностномъ и кратномъ смыслѣ и отсюда уже вывести существованіе двухъ возможныхъ отношеній между двумя значеніями одной и той же величины: разностнаго или ариѳметическаго и кратнаго или геометрическаго. Разсматривая затѣмъ два равныхъ отношенія, установимъ понятіе о пропорціи. Выводъ основного свойства пропорціи удобнѣе будетъ сдѣлать, конечно, на общемъ видѣ и потомъ наглядно показать ученикамъ его справедливость на нѣсколькихъ частныхъ примѣрахъ; тогда уже не представитъ никакого затрудненія и опредѣленіе неизвѣстнаго члена пропорціи. При изученіи геометрической пропорціи естественно будетъ установить понятіе о прямой и обратной пропорціональности величинъ и пояснить это ученикамъ рядомъ примѣровъ. Послѣ изученія пропорцій и знакомства съ характеромъ и взаимнымъ отношеніемъ входящихъ въ нихъ пропорціональныхъ величинъ естественно перейти къ задачамъ на такъ называемое тройное правило и по способу приведенія къ единицѣ рѣшить рядъ такихъ задачъ. Переходя затѣмъ къ задачамъ на проценты, прежде надо выяснить ученикамъ общее понятіе о процентѣ, какъ о сотой части числа или величины, независимо отъ понятія о капиталѣ. При оставшемся времени полезно заняться съ учениками рѣшеніемъ задачъ на правила смѣшенія, преимущественно 2-го рода, и товарищества. Этимъ и будетъ законченъ курсъ ариѳметики, основательное и осмысленное знакомство съ которымъ дастъ ученику надежное орудіе, облегчающее и помогающее предстоящему прохожденію дальнѣйшихъ отдѣловъ математики.

Вполнѣ владѣя числомъ, ясно понимая значеніе и смыслъ ариѳметическихъ дѣйствій, ученикъ не встрѣтитъ большихъ затрудненій передъ обобщеніями алгебры и протяженіями геометріи.

Борисъ Флейшеръ.

г. Владикавказъ.
26 марта 1907 г.

Скука въ школѣ.

«Знаешь, — сказалъ мнѣ какъ-то въ разговорѣ лѣтъ девять тому назадъ одинъ изъ моихъ товарищей по училищу, — еслибы въ школахъ знакомили учениковъ съ дѣтства съ произведеніями искусства, учили бы ихъ понимать и любить прекрасное, мнѣ кажется, это имѣло бы большое значеніе въ жизни: душа не уставала бы такъ скоро и такъ сильно, легче и веселѣе жилось бы людямъ, да и нравы были бы мягче. Многому насъ учили, но позабыли или не хотѣли помнить о нашихъ алчущихъ душахъ. Выпустили насъ духовно голодныхъ и полуслѣпыхъ въ жизнь, гдѣ самому ощупью приходится подвигаться впередъ. А пока выберешься на тотъ путь, который былъ бы открытъ съ первыхъ шаговъ, еслибы въ школѣ сообщали хотя элементарныя понятія о прекрасномъ, душа уже устала, и жизнь кажется мертвой. Да, уча насъ многому, забыли, что «не единымъ хлѣбомъ будетъ живъ человѣкъ»...

Тогда, вполнѣ раздѣляя эту мысль и внутренно чувствуя справедливость ея, я не имѣлъ однако данныхъ для провѣрки своего внутренняго убѣжденія и не давалъ себѣ отчета въ немъ.

Теперь, спустя девять лѣтъ съ того дня, обладая извѣстнымъ запасомъ научныхъ и культурно-художест-

венныхъ знаній, познакомившись съ педагогическими теоріями, опираясь на нѣкоторый жизненный опытъ и, наконецъ, узнавъ и закулисную сторону школьной жизни, — я въ состояніи отвѣтить себѣ на этотъ вопросъ. Я въ состояніи дать опредѣленный и обоснованный отчетъ въ справедливости приведенной мною мысли.

Отвѣтъ свой начинаю съ оговорки, что прежде всего я не защитникъ идеи Аристотеля: «учить тому, что украшаетъ жизнь». Нѣтъ, я далекъ отъ этой мысли, считая такой взглядъ великаго философа несоотвѣтствующимъ нашему государственному и бытовому строю жизни. Убѣжденъ, что теперь юношество необходимо учить умѣнью примѣнять на дѣлѣ то, чему научила школа, словомъ, учить юношество «для жизни», не затемняя въ то же время передъ нимъ ея красоты, необходимой пищи для алчущей души человѣка, безъ которой эта душа задыхается въ неземной тоскѣ отчаянія.

Скука, страшная, мертвящая скука, безконечная, какъ сама вѣчность, — вотъ ужасная и смертоносная язва нашихъ закрытыхъ учебныхъ заведеній. Надо быть духовно слѣпымъ, чтобы, заглянувъ въ ихъ жизнь, не увидѣть и не понять этой скуки, медленно-медленно подтачивающей юныя души учащихся въ самомъ началѣ ихъ нѣжнаго расцвѣта. Надо быть съ каменно-жестокимъ сердцемъ, чтобы оно вчужѣ не сжалось отъ боли, чтобы не содрогнуться при видѣ инквизиторскихъ пытокъ этой скуки надъ душою собранныхъ сюда дѣтей.

— Что же собственно создаетъ эту страшную скуку?—спросятъ меня.

И я не ошибусь, если скажу, что она является, во-первыхъ, слѣдствіемъ мертвящей рутины, убивающей

всякую свѣтлую мысль, всякую малѣйшую попытку выйти изъ рамокъ пошлаго шаблона; во-вторыхъ — главнымъ образомъ, слѣдствіемъ отсутствія художественно-эстетическаго элемента, преднамѣренно изгнаннаго изъ школы во имя якобы осуществленія исключительно утилитарныхъ задачъ, которыхъ — кстати замѣтить — наша полумертвая школа до сихъ поръ не только не въ силахъ осуществить, но даже не въ силахъ правильно поставить.

Чтобы убѣдиться въ господствѣ скуки въ школѣ, стоитъ только прослѣдить жизнь ученика изо дня въ день, изъ часа въ часъ, начиная съ утра, кончая вечеромъ. Начну съ посѣщенія уроковъ — хотя бы съ урока чистописанія.

Входите въ классъ и уже чувствуется что-то тяжелое. Наблюдаете и видите, что это не то, чего ожидали — урока нѣтъ, а только есть томительно-скучное списываніе съ книги давно знакомыхъ, давно перечитанныхъ, надоѣвшихъ уже отрывковъ популяризованныхъ, а потому обезображенныхъ статей. Проходитъ часъ, а вы все видите одно списываніе и не слышите ни одного живого слова; преподаватель, какъ монахъ-молчальникъ, не издаетъ ни звука. Становится даже страшно, что дѣти уже три года пишутъ и списываютъ по цѣлымъ часамъ на урокахъ чистописанія, но въ теченіе этихъ трехъ лѣтъ никто и никогда не заикнулся имъ объ исторіи возникновенія и развитія письма и письменности. Да, никто и никогда не подумалъ даже заронить въ ихъ головы искру историческаго или художественнаго свѣдѣнія о томъ предметѣ, надъ которымъ они, какъ глухо-нѣмые, въ скучномъ молчаніи, работаютъ три года. А ихъ души смутно чувствуютъ, что захоти преподаватель, заговори, и эти мертвыя буквы и строки разомъ оживутъ и тоже заговорятъ и

разскажутъ много интереснаго отъ временъ сѣдой древности до нашихъ дней. Но преподаватель молчитъ, какъ бы боясь спугнуть вошедшую съ нимъ въ классъ скуку.

Далѣе, урокъ нѣмецкаго языка.

Здѣсь вы слышите, что говорятъ, но, вслушиваясь въ этотъ разговоръ, вы чувствуете, какъ сердце ваше сжимаетъ та же скука. Передъ вами происходитъ что-то странное: русскихъ мальчиковъ, едва-едва умѣющихъ читать по-нѣмецки, заставляютъ отвѣчать и учить грамматическія правила на нѣмецкомъ языкѣ. И вы видите, что они учатъ и отвѣчаютъ заданное, но вы видите также, что странные звуки непонятныхъ для нихъ чужихъ словъ настолько отупляюще дѣйствуютъ на ихъ юную воспріимчивость, что они положительно изнываютъ отъ скуки.

На протяженіи шести лѣтъ получается огромная масса безвозвратно и безполезно погубленныхъ часовъ. А дѣтямъ все же никто и никогда не сказалъ даже, что на этомъ языкѣ говоритъ половина Европы, что это красивый, богатый и сильный языкъ, на которомъ существуетъ величайшая литература и величайшія произведенія поэтическаго генія. И, кончая школу, очень немногіе, кажется, знаютъ, что «Фаустъ» — это великолѣпнѣйшее произведеніе міровой литературы — созданъ на этомъ языкѣ.

Но виноваты ли они, что передъ ними не развернули своевременно художественныхъ красотъ и богатствъ языка, а заставляли безсмысленно долбить сухія и мертвыя формы грамматики?

А еще дальше слѣдуютъ все такіе же скучные, потому что мертвые, уроки французскаго языка, гдѣ дѣтямъ, отуманеннымъ зубреніемъ всевозможныхъ неправильныхъ глаголовъ, и въ голову не приходитъ,

что увлекательныя и фантастическія сочиненія Жюля Верна, глубоко-поэтическіе «Труженики моря» Виктора Гюго, поразительная, полная трагизма, героическая исторія Жанны д'Аркъ, исторія Наполеона I-го, — все это имѣетъ связь съ французскимъ языкомъ.

На урокахъ естественной исторіи не знакомятъ мальчиковъ съ окружающей природой и ея жизнью, не учатъ ихъ любить эту природу, но заставляютъ заучивать и запоминать ни на что и никому непригодныя въ жизни свѣдѣнія, забывая и упуская важныя и нужныя. Интересный и живой урокъ живого предмета обращается въ неинтересный и скучный, и мальчикъ, сидя на урокѣ или уча его, не можетъ понять, къ чему надо знать ему, какіе у моркови листья — перисторазсѣченные или перистораздѣльные? И дѣти выростаютъ почти совершенно незнакомыми съ природой, съ животнымъ и растительнымъ міромъ и даже съ элементарной анатоміей человѣческаго тѣла, не имѣя никакого понятія о великихъ естествоиспытателяхъ, имена которыхъ они только потомъ, случайно, узнаютъ въ своей дальнѣйшей жизни.

И такъ скучно проходятся всѣ предметы, и почти не встрѣчается уроковъ хотя немного скрашенныхъ развитіемъ передъ юношами художественной стороны ихъ. Даже уроки рисованія не нарушаютъ общаго правила мертвящей скуки. Даже на этихъ урокахъ, будто умышленно, упорно обходится эстетическій элементъ въ дѣлѣ воспитанія. А казалось бы, преподавателю рисованія, какъ и преподавателямъ исторіи и русскаго языка легче всего изгнать скуку со своихъ уроковъ; легче всего дать полезную пищу уму и сердцу тѣхъ учениковъ, которые не надѣлены отъ природы художественными талантами, но которые нуждаются въ знакомствѣ съ художественной стороной жизни. У пре-

подавателя въ рукахъ то именно средство, которымъ въ большей половинѣ всѣхъ учащихся можно вызвать интересъ какъ къ предмету его преподаванія, такъ и къ жизни.

Но всюду, куда ни глянь, невыразимая скука, мертвящее однообразіе, будто всѣ нарочно забыли, что на свѣтѣ есть красота, искусство и природа.

Кончается учебная часть дня, но съ ея концомъ тягость скуки не исчезаетъ. Часть дѣтей занимается своимъ дѣломъ, часть гуляетъ, а часть — по крайней мѣрѣ половина—слоняется изъ угла въ уголъ со страшной скукой на лицахъ; ихъ утомленные однообразіемъ взоры то пытливо, то апатично скользятъ по давно знакомымъ уже стѣнамъ и предметамъ, ища на чемъ бы новомъ отдохнуть имъ. А обстановка большей частью такъ убога, такъ ужасно-непривлекательна, что становится холодно глядѣть на нее, не говоря о томъ, чтобы жить въ ней!

Скука дѣлаетъ свое страшное дѣло — отравляетъ юныя души учащихся, лишаетъ мозгъ ихъ способности правильно функціонировать, ослабляетъ ихъ память, притупляетъ остроту и живость воспріимчивости и впечатлительности, апатіей ко всему фатально усыпляетъ въ нихъ все лучшее, всѣ лучшія духовныя стороны ихъ, пробуждаетъ всѣ дурные, всѣ низменные инстинкты... И дѣти дичаютъ, опускаются потому только, что ихъ глаза никогда не созерцаютъ прекраснаго, уши не слышатъ увлекательнаго слова, сердца не трепещутъ отъ этихъ словъ любовью къ природѣ, души не пламенѣютъ святымъ порывомъ къ возвышенному, не увлекаются восторгомъ передъ красотою.

Но кому бороться съ этимъ, кому вывести изъ этого положенія несчастныхъ дѣтей и юношей, когда зараза охватила не только ихъ, но и всѣхъ тѣхъ, кому вру-

чили ихъ образованіе, ихъ воспитаніе. Долгіе годы однообразной, рутинно-шаблонной дѣятельности атрофировали въ этихъ людяхъ всякую энергію, всякое желаніе выйти изъ разъ принятаго положенія. И они такъ же, какъ и учащіеся, скованные цѣпями скуки, инертно работаютъ, инертно живутъ и инертно думаютъ.

Скука, граничащая съ тоскою, своимъ ползучимъ и стелющимся туманомъ окутала горизонты школы и, какъ пеленою, закрыла отъ нея всю остальную «живую» жизнь. И, кажется, даже волшебные и увлекательные звуки музыки, чарующей и очковыхъ змѣй, не могутъ вывести школы изъ оцѣпенѣнія этой скуки.

Отдѣльныя личности, единичные борцы могутъ сдѣлать очень немного. На каждомъ шагу они встрѣчаютъ цѣлый рядъ препятствій, преодолѣть которыя часто немыслимо. Ихъ желанія хотя сколько-нибудь освѣтить духовную жизнь учениковъ, ихъ лучшіе и чистѣйшіе порывы и попытки открыть передъ ними перспективы міровыхъ красотъ, повести ихъ къ пониманію прекраснаго въ искусствѣ и въ жизни — разбиваются о преступную инертность тѣхъ, кто могъ бы и долженъ былъ бы ихъ поддержать.

Да и какъ бороться со скукой въ школѣ, какъ помочь спастись, хотя немногимъ, отъ растлѣвающаго вліянія этой скуки, когда между учащимися и учащими и воспитывающими выросла огромная стѣна?

Да, скука, переходящая въ тоску, изобрѣла и воздвигла эту «китайскую» стѣну и на долгія времена отдѣлила ею учениковъ отъ воспитателей и учителей.

Но оградившись непреодолимой стѣною и всецѣло замкнувшись въ своемъ собственномъ мірѣ, отрѣзанные отъ общей жизни и лишенные внѣшнихъ впеча-

тлѣній ея, учащіеся не освободились и не избавились отъ той же мертвящей душу скуки.

А мы стоимъ у стѣны, пораженные ея гигантскими размѣрами, и смотримъ съ отчаяніемъ, какъ она растетъ и ширится.

И мнѣ думается, что разрушить эту стѣну можно только внесеніемъ въ дѣло образованія и воспитанія истинно-человѣчнаго и художественнаго начала, которое не стѣснитъ постановки утилитарныхъ задачъ. Напротивъ, искусство, войдя въ школу рука объ руку съ природой, оживитъ эти задачи и облегчитъ ихъ рѣшеніе.

Внесеніе художественнаго начала въ дѣло воспитанія явится первымъ шагомъ къ примиренію стоящихъ по ту и по сю сторону роковой «стѣны», ибо «красота міра примиряетъ со зломъ міра». А въ этомъ уже кроется залогъ побѣды.

Искусство ожизитъ и озаритъ скучную жизнь ученика, дастъ отдыхъ душѣ его безконечными смѣнами однообразныхъ трудовыхъ впечатлѣній совершенно новыми—эстетическими.

Тысячелѣтія свидѣтельствуютъ міру, что «красота покоряетъ безъ доказательствъ», и надо пользоваться ея волшебной и облагораживающей властью надъ человѣческой душой. Надо смѣло, безъ предразсудковъ и безъ лицемѣрія, наконецъ взглянуть на жизнь, и тогда станетъ ясно, что міръ съ его природой божественно прекрасенъ, а счастіе и радость жизни въ немъ выше скорби; станетъ ясно, что пора освободить души учащихся отъ той убійственной скуки, которую не они внесли въ школу, и что пора пріобщить и ихъ къ радости жизни міра.

Это пріобщеніе совершитъ великое чудо: сами учащіеся разрушатъ «стѣну Раздѣленія», и изъ ея кам-

ней,—какъ художникъ въ стихотвореніи въ прозѣ Оскара Уайльда изъ бронзы «Вѣчно-длящейся Скорби» сдѣлалъ «Радость Мгновенія», — создадутъ путь «Примиренія».

«Воспитаніе возвышенныхъ, безкорыстныхъ, эстетическихъ чувствъ — говоритъ авторъ «Душевной неустойчивости» — есть первый моментъ «вирикультуры», оно должно предшествовать воспитанію разума» [1]).

Но многіе ли родители позаботились объ этомъ? Многія ли дѣти явились въ школу съ этимъ необходимымъ для воспитанія фундаментомъ въ своихъ юныхъ душахъ?

Къ сожалѣнію, слишкомъ немногіе! И первый долгъ школы прежде всего заложить этотъ фундаментъ, если не поздно; а если уже поздно, то искусно и осторожно подвести его подъ ту постройку, которая создалась до прибытія ребенка или юноши въ школьныя стѣны.

Когда искусство займетъ принадлежащее ему мѣсто въ нашей школѣ, когда изъ-за какихъ-то педагогическихъ предразсудковъ и суевѣрій художественный элементъ не будетъ изгоняться съ уроковъ, тогда мало-по-малу наши дѣти научатся инстинктивно питать отвращеніе ко всему порочному, низкому, жестокому; тогда уменьшится въ школѣ и въ жизни число проступковъ, совершаемыхъ подъ вліяніемъ низменныхъ побужденій.

Этотъ взглядъ основываю отчасти на мысли извѣстнаго ученаго Garofalo, высказанной имъ въ его сочиненіи—«L'educazione popolare in rapportu alla criminalité in Italia».

И я убѣжденъ, что только развитіе эстетическихъ

---

[1]) Педагогическій Сборникъ, 1905. № 6.

началъ въ дѣтяхъ дастъ имъ силу противостоять нравственной заразѣ и вредному вліянію среды, еслибы у нихъ не хватило на то воли.

«Искусство, — говоритъ Левъ Толстой, — есть одинъ изъ двухъ органовъ прогресса человѣчества. Черезъ слово человѣкъ общается мыслью, черезъ образы искусства онъ общается чувствомъ со всѣми людьми не только настоящаго, но прошедшаго и будущаго».

Со справедливостью словъ великаго писателя не могутъ не согласиться даже закоренѣлые враги его взглядовъ, а потому невольно является вопросъ: въ правѣ ли школа пренебрегать искусствомъ? Въ правѣ ли она лишать своихъ питомцевъ одного изъ органовъ общенія съ людьми?

И думается, что нѣтъ — не въ правѣ!

Напротивъ, повторяю, на школѣ лежитъ обязанность не только воспитать эстетическія чувства, но и познакомить своихъ учениковъ съ шедеврами міроваго искусства въ тѣхъ лучшихъ копіяхъ, какими только школа можетъ и должна обладать, чтобы и они, какъ и всякій культурный человѣкъ, съ юныхъ лѣтъ могли имѣть общеніе съ людьми настоящаго, прошедшаго и будущаго.

Школа не должна бояться какихъ-то «жизненныхъ соблазновъ», къ которымъ нѣкоторые относятъ и эстетическія увлеченія юношей. Школа должна безъ трепета и страха отбросить это пошлое лицемѣріе — достояніе ограниченныхъ людей — и помнить, что высшая и конечная цѣль всей ея дѣятельности, т.-е. образованія и воспитанія—возможное счастье.

Пусть юноши увлекаются: увлеченіе неразрывно связано съ восхищеніемъ, а «молодежь, – говоритъ Д. Рескинъ, — «прежде всего должна восхищаться и быть восхитительной. Дайте же всѣмъ людямъ насладиться ихъ

молодостью, а затѣмъ, если хотите, отравляйте ихъ жизнь».

Отъ того, какъ пройдетъ юность, зависитъ вся остальная жизнь; поэтому никто въ цѣломъ мірѣ не въ правѣ помѣшать дѣтямъ и юношамъ запастись въ ранніе годы тѣми впечатлѣніями красоты и радости, которыя бы могли впослѣдствіи озарять ихъ жизненный путь. Никто въ мірѣ не смѣетъ лишить юность этихъ божественныхъ благъ, ибо справедливо говоритъ нѣмецкій писатель Грилльпарцеръ (Grillparzer):

Des Lebens Schönheit ist ein hohes Gut
Und Lebenslust ein köstlicher Gewinn.

Эстетическія чувства заложены въ душу человѣка самой природой поэтому воспитаніе ихъ, какъ и удовлетвореніе эстетическихъ потребностей и запросовъ молодежи есть священная обязанность родителей, воспитателей и учителей.

Искусство и природа являются вѣчными, неисчерпаемыми источниками для этого удовлетворенія. Природа говоритъ человѣку о Богѣ, искусство — о немъ самомъ — о человѣкѣ. А вѣдь школа тоже говоритъ ученикамъ и о Богѣ, и о человѣкѣ, слѣдовательно, включеніе въ программу школы искусства и природы не можетъ противорѣчить ея основѣ. И даже если вдуматься, то становится ясно, что цѣли школы и искусства тождественны.

«Искусство есть человѣческая дѣятельность,—какъ иначе опредѣляетъ его Левъ Толстой,—имѣющая цѣлью передать людямъ тѣ высшія и лучшія чувства, до которыхъ дожили люди».

И цѣль школы, по-моему, заключается въ томъ же.

Кромѣ того, школа, готовя человѣка къ жизненной

дѣятельности, старается защитить его и предупредить въ будущемъ отъ опасностей жизни.

«Искусство и только искусство — говоритъ Оскаръ Уайльдъ—можетъ защитить насъ отъ грязныхъ опасностей жизни».

А сколько ихъ, этихъ грязныхъ опасностей жизни, уродующихъ и убивающихъ человѣческую душу!

Теперь, когда основной задачей современной культуры поставлено дѣло воспитанія на началахъ, служащихъ исключительно выработкѣ нравственной и умственно-развитой личности, когда новая школа на этихъ началахъ должна явиться важнѣйшимъ двигателемъ культурнаго возрожденія Россіи,—мнѣ кажется, насталъ моментъ возможности изгнать мертвящую скуку изъ нашей школы.

Но изгнаніе этой мертвящей и тлетворной скуки изъ школы можетъ совершиться только при условіи: во-первыхъ, закрытія всѣхъ вообще, безъ исключенія, интернатовъ или коренной ихъ реформы; во-вторыхъ, введенія въ программу новой или основательно реформированной школы, на ряду съ гуманитарными науками и математикой, естествознанія, въ широкомъ смыслѣ этого слова, и искусствовѣдѣнія, такъ какъ нельзя отрицать важнаго жизненнаго значенія ознакомленія учащихся съ произведеніями искусства, въ цѣляхъ развитія ихъ эстетическаго вкуса и въ цѣляхъ пополненія ихъ культурно-историческихъ познаній.

Словомъ, пора ввести въ школу искусство и природу, а съ ними войдетъ и сама жизнь.

Создавая же новую школу, слѣдуетъ помнить, что школа—храмъ, а создавать безобразные храмы казарменной постройки—преступно.

Внѣшность и обстановка школы играютъ бо̀льшую роль въ дѣлѣ воспитанія и образованія, чѣмъ принято

у насъ думать. Школы Западной Европы и Америки могутъ служить живымъ доказательствомъ этому.

И я вѣрю, что такое обновленіе школы осуществится; вѣрю, что окна и двери ея широко распахнутся, въ школу ворвется струя чистаго воздуха, искусство и природа облагородятъ и смягчатъ нравы учениковъ, научатъ людей наслаждаться «Радостью жизни», восхищаться красотою... И дѣти или внуки наши не будутъ знать больше власти мертвящей скуки и душевной тоски. Они не будутъ выходить въ жизнь полуголодными, полуслѣпыми, а счастливые и радостные, выходя изъ школы, какъ изъ храмовъ въ Великій Четвергъ, вынесутъ въ жизнь «священные огни», увидятъ «золото въ лазури»... и, можетъ, дастъ Господь, не будутъ знать политики.

«Богъ сжалится надъ нами, и мы увидимъ жизнь свѣтлую, прекрасную, изящную, мы обрадуемся и на теперешнія наши несчастья оглянемся съ умиленіемъ, съ улыбкой—и отдохнемъ. Я вѣрую, я вѣрую горячо, страстно... Мы отдохнемъ! Мы услышимъ ангеловъ, мы увидимъ все небо въ алмазахъ, мы увидимъ, какъ все зло земное, всѣ наши страданія потонутъ въ милосердіи, которое наполнитъ собою весь міръ, и наша жизнь станетъ тихою, нѣжною, сладкою, какъ ласка. Я вѣрую, вѣрую... Мы отдохнемъ!» [1]).

Мих. Громека.

г. Полоцкъ.
26–28 марта 1907 г.

---

[1]) Ант. Чеховъ, «Дядя Ваня» (IV-ое д., слова Сони).

Русское правописаніе.

Въ Таврическомъ дворцѣ, 18 мая этого года, около трехсотъ депутатовъ подписали слѣдующее заявленіе: «Въ 1904 году при Императорской академіи наукъ была образована комиссія для разработки вопросовъ, связанныхъ съ упрощеніемъ русскаго правописанія. Въ настоящее время комиссія эта прекратила свои занятія, и результаты ея работъ, не будучи опубликованы, остались неизвѣстны для широкой публики. Признавая, что сложность нашего правописанія является значительнымъ препятствіемъ къ распространенію грамотности въ народныхъ массахъ, и имѣя въ виду, что въ русской азбукѣ имѣются однозвучныя буквы, которыя при изученіи правописанія представляютъ большія трудности и на усвоеніе которыхъ затрачивается совершенно непроизводительно масса труда и времени, мы нижеподписавшіеся члены государственной думы считаемъ вопросъ упрощенія русскаго правописанія въ высшей степени неотложнымъ и насущнымъ и вслѣдствіе этого имѣемъ честь покорнѣйше просить академію наукъ заняться этимъ вопросомъ, по возможности не откладывая его на слишкомъ долгій срокъ.

«Не считая себя компетентными въ указаніи детальнаго упрощенія русскаго правописанія, мы все же пола-

гаемъ, что формы русскаго языка настолько несовершенны, что въ школѣ, особенно въ начальной, все время, предназначенное на изученіе русскаго языка, приходится тратить лишь на усвоеніе внѣшнихъ его формъ въ ущербъ его внутреннему содержанію. А потому желательно упростить русское правописаніе такъ, чтобы изученіе его формъ представляло наименьшую трудность и тѣмъ дало бы возможность обратить большее вниманіе на усвоеніе сущности языка, т.-е. заняться дѣйствительнымъ изученіемъ языка, а не запоминаніемъ множества правилъ съ многочисленными исключеніями о томъ, напримѣръ, гдѣ пишется буква «ѣ».

«Усвоеніе этихъ правилъ причинило много горя и слезъ не одному милліону учащихся Пора положить конецъ совершенно безполезной затратѣ молодыхъ силъ и дорогого времени въ преодолѣніи трудностей правописанія, которыя часто для болѣе слабыхъ становятся непреодолимыми и служатъ преградой на ихъ дальнѣйшемъ жизненномъ пути».

Прежде чѣмъ касаться вопроса, возбужденнаго тремястами депутатовъ, по существу, я считаю нужнымъ сказать нѣсколько словъ о той комиссіи для разработки вопросовъ, связанныхъ съ упрощеніемъ русскаго правописанія, которая была образована въ 1904 году при Императорской академіи наукъ и на которую ссылаются триста депутатовъ.

12 апрѣля 1904 года комиссіей по вопросу о русскомъ правописаніи была избрана подкомиссія, которой было поручено выработать проектъ тѣхъ упрощеній въ нынѣ принятомъ правописаніи, которыя не связаны съ исключеніемъ изъ алфавита какихъ-нибудь буквъ. Но подкомиссіи надлежало при при этомъ имѣть въ виду, что постановленіемъ комиссіи, состоявшимся

12 апрѣля, буквы *Ъ*, *Ѣ*, *Ѳ* и одно изъ начертаній для звука «*і*» уже исключены изъ азбуки.

Остановившись на вытекающихъ изъ указаннаго постановленія послѣдствіяхъ, подкомиссія обсудила прежде всего вопросъ о томъ, какое изъ обоихъ начертаній для звука «*і*» удобнѣе исключить, и признала подлежащимъ исключенію начертаніе «*і*».

Кромѣ буквы *і*, подкомиссія исключила букву *Ъ*, (сад, плач и т. д.). Въ срединѣ словъ предъ *Я*, *Е*, *Ю* буква *Ъ* замѣнена буквою *Ь* (*сьесть*, *изьяснить* и т. д.).

Обратившись къ другимъ вопросамъ, связаннымъ съ упрощеніемъ русскаго правописанія, подкомиссія находила цѣлесообразнымъ и желательнымъ приближеніе письма къ живому произношенію. Но имѣя въ виду частью опасенія слишкомъ большихъ затрудненій при переходѣ отъ существующаго нынѣ правописанія къ новому, частью же разнообразіе въ произношеніи нѣкоторыхъ звуковъ въ отдѣльныхъ говорахъ, отражающееся и въ литературномъ нарѣчіи, подкомиссія рѣшила по возможности не касаться звуковой стороны русской рѣчи по отношенію къ выраженію ея въ письмѣ.

Напротивъ, этимологическая сторона русской рѣчи въ письменномъ ея выраженіи обратила на себя особенное вниманіе подкомиссіи, рѣшившей допустить нѣкоторыя нововведенія, основывающіяся именно на этимологическомъ (историческомъ) началѣ.

По требованію этимологіи предположено измѣнить начертаніе словъ *расти*, *расту*, *растущее*: звукъ *о* вмѣсто *а*, помимо указаній со стороны исторіи русскаго языка и свидѣтельствъ современныхъ окающихъ говоровъ, возстановляется на основаніи прошедшаго времени *рос*. Итакъ: *рости*, *росту*, *ростущее*; равнымъ образомъ: *ростить*, *рощеніе*.

Слѣдуя тому же этимологическому началу, подкомис-

сія предположила послѣдовательное проведеніе написаній съ *з* въ приставкахъ *без*, *из*, *воз*, *раз*, *чрез* и *через*, *низ*, какъ передъ гласными и звонкими согласными, такъ и передъ глухими согласными, гдѣ въ современномъ правописаніи приставки *из*, *воз*, *раз*, *низ* пишутся съ *с*.

Этимологическое начало правописанія признано подкомиссіей особенно желательнымъ для нѣкоторыхъ грамматическихъ окончаній. Такъ, въ склоненіи прилагательныхъ мужескаго и средняго рода подкомиссія предположила писать въ окончаніи родительнаго падежа единственнаго числа прилагательныхъ при всякомъ относительно ударенія положеніи только *ого* послѣ согласныхъ твердыхъ по происхожденію (*слепого доброго*, *сильного*). Соотвѣтственно съ этимъ послѣ отвердѣвшихъ *Ж*, *Ш*, *Ц*, а также послѣ мягкихъ *Ч*, *Щ* надлежало бы писать *его* въ словахъ неударяемыхъ (*свежего*, *лучшего*, *прочего*, *вещего*, *куцего*) и *ого* въ словахъ ударяемыхъ (*чужого*), а послѣ смягченныхъ согласныхъ, равно какъ и послѣ отдѣлительнаго *Ь* требовалось бы во всѣхъ случаяхъ *его* (*синего*, *зимнего*, *божьего*, *овечьего*).

Въ окончаніи именительнаго и винительнаго падежа единственнаго числа мужескаго рода подкомиссія нашла необходимымъ употреблять всегда окончаніе *ой* и *ей* (*доброй*, *зимней*).

Въ окончаніи именительнаго и винительнаго падежа множественнаго числа именъ прилагательныхъ употреблять исключительно окончаніе *ые* и *іе* (*добрые люди*, *тесные улицы*, *глубокие моря*).

Подкомиссія предположила также ввести написанія *они*, *одни* для именительнаго и винительнаго падежей всѣхъ трехъ родовъ. Равнымъ образомъ предположено писать для всѣхъ родовъ только *одних*, *одним*, *одними*.

Мѣстоименіе третьяго лица въ родительномъ падежѣ

женскаго рода подкомиссія предположила писать не *ся* а *се*.

Вопросы о слитномъ и раздѣльномъ написаніи словъ, а также объ употребленіи между словами соединительной черты могли быть разрѣшены подкомиссіей лишь въ самыхъ общихъ чертахъ. Въ общемъ предположено остаться при существующихъ правилахъ.

Изложивъ свои мнѣнія и предположенія относительно правописанія, подкомиссія ознакомила съ ними всѣ среднеучебныя заведенія и выразила желаніе, чтобы изложенные результаты совѣщаній подверглись всесторонней оцѣнкѣ со стороны лицъ, интересующихся судьбой русскаго правописанія.

Причисляя себя къ такимъ лицамъ, я пользуюсь случаемъ высказать свои замѣчанія на предварительное сообщеніе орѳографической подкомиссіи, о которой говорятъ въ своемъ заявленіи триста депутатовъ.

II.

По вопросу объ упрощеніи русской орѳографіи я имѣлъ уже случай высказаться печатно въ рядѣ статей [1]), написанныхъ по поводу проектовъ новаго правописанія, выработанныхъ педагогическими обществами при Московскомъ и Казанскомъ университетахъ. Предварительное сообщеніе орѳографической подкомиссіи имѣетъ близкую связь съ этими проектами. Въ нѣкоторыхъ пунктахъ педагогическія общества и подкомиссія солидарны, въ нѣкоторыхъ же расходятся.

Въ основу правописанія орѳографической подкомиссіей положены два принципа: фонетическій и этимоло-

¹) «Казанскій Телеграфъ» 1901 г. № 2723; 1902 г. №№ 2728 и 2730; 1903 г. №№ 3043 и 3046.

гическій. Нужно отдать справедливость подкомиссіи, ея этимологическія соображенія отличаются большею осторожностью и основательностью, чѣмъ соображенія педагогическихъ обществъ при Московскомъ и Казанскомъ университетахъ. Доводы, приводимые подкомиссіей въ защиту нѣкоторыхъ нововведеній, представляются убѣдительными. Не могу только согласиться съ замѣной окончаній именъ прилагательныхъ *ый* и *ій* окончаніями *ой* и *ей*. Ссылка на Ломоносова, давшаго будто бы рѣшительное предпочтеніе окончанію *ой* въ ударяемыхъ и неударяемыхъ словахъ, неудачна: окончанія *ой* и *ей* рекомендовались Ломоносовымъ только въ низкомъ стилѣ. Въ высокомъ и среднемъ стилѣ Ломоносовъ сохранилъ окончанія *ый* и *ій*. И дѣйствительно, наше ухо никакъ не можетъ примириться не только съ начертаніемъ, но и съ произношеніемъ: *Всемогущей Богъ*, *Вѣчной Судія*, *Божей Сынъ* и т. д.

Даже въ прилагательныхъ, относящихся къ обыденнымъ предметамъ, гораздо яснѣе звучатъ и потому легче произносятся окончанія *ый* и *ій*, чѣмъ *ой* и *ей*. Кто изъ насъ говоритъ: *доброй* человѣкъ, *осенней* дождь? Чтобы произнести подобныя прилагательныя съ окончаніемъ *ой* и *ей*, намъ нужно насиловать свой выговоръ.

Окончанія *ый* и *ій* имѣютъ предпочтеніе предъ *ой* и *ей* и потому, что они не совпадаютъ съ формами родительнаго падежа женскаго рода на *ой* и *ей*. На неудобство совпаденія окончаній (*ой* и *ей*) указывалъ въ московскомъ педагогическомъ обществѣ профессоръ Лопатинъ, отмѣтившій двусмысленность такихъ, напримѣръ, выраженій: «полководецъ арміи, *знаменитой* (вмѣсто знаменитый) своими побѣдами», или: «любитель природы, *путешествующей* (вмѣсто путешествующій) по горамъ» и т. п.

Въ вопросѣ о слитномъ и раздѣльномъ написаніи

нарѣчій подкомиссія проявила излишнюю нерѣшительность, допустивъ согласно существующимъ правиламъ слитное и раздѣльное написаніе. Мнѣ кажется, въ видахъ однообразія и облегченія учащихся можно было бы принять такое правило: всѣ нарѣчія, образованныя отъ измѣняемыхъ и неизмѣняемыхъ частей рѣчи въ соединеніи съ предлогами, писать слитно: всторонѣ, вродѣ, сразмаху, современемъ, сплеча, сверху, вдвое и т. д.

Руководясь фонетическимъ принципомъ, подкомиссія, а также орѳографическая комиссія, образованная отдѣленіемъ русскаго языка и словесности кадеміи наукъ, вслѣдъ за педагогическими обществами при Московскомъ и Казанскомъ университетахъ, исключили, какъ совсѣмъ лишнія, слѣдующія буквы: *Ъ*, *Ѣ*, *I*, *Ѳ*, *Ѵ*.

Исключеніе буквъ *Ѳ* и *Ѵ* не имѣетъ значенія. Словъ, въ которыхъ встрѣчаются эти буквы, очень немного, а потому никакихъ затрудненій эти буквы не представляютъ. Почти совершенно безразлично, будутъ ли употребляться эти буквы, или нѣтъ. Принимая всетаки во вниманіе, что эти буквы (особенно *Ѳ*) точнѣе обозначаютъ корень словъ, ихъ можно было бы удержать; тѣмъ болѣе, что и нашъ глазъ сроднился съ начертаніемъ многихъ словъ: Аѳины, орѳографія и пр.

Исключеніе буквъ *Ъ*, *I* и *Ѣ* вноситъ въ правописаніе большія измѣненія. Желательны ли они?

По моему глубокому убѣжденію, исключеніе этихъ буквъ не можетъ быть оправдано никакими соображеніями. Исключеніе буквы *Ѣ* мотивируется обыкновенно тѣмъ, что эта буква, нимало не отличаясь по нынѣшнему выговору отъ *Е*, можетъ быть совершенно изъята изъ употребленія, въ виду тѣхъ большихъ трудностей, которыя она вноситъ въ правописаніе.

Неосновательность утвержденія, что будто *Ѣ* вполнѣ совпадаетъ съ *Е* весьма убѣдительно доказана такими

видными учеными, какъ Гротъ, Ягичъ, Будиловичъ. Аргументы, выставленные этими филологами въ защиту буквы *Ѣ*, настолько серьезны и вѣски, что поколебать ихъ рѣшительно невозможно. Всѣмъ изучающимъ русскій языкъ извѣстно, что корни и флексіи съ *Ѣ* имѣютъ свои опредѣленныя соотвѣтствія и въ русскихъ говорахъ, и въ славянскихъ нарѣчіяхъ, и въ прочихъ арійскихъ языкахъ [1]). Имѣя это въ виду, я вполнѣ раздѣляю мнѣніе Стоюнина и Грота, что «буква *Ѣ* имѣетъ свой смыслъ, свою разумную цѣль», что «съ уничтоженіемъ *Ѣ* у насъ явится множество правилъ, различныхъ, несогласныхъ и, можетъ быть, часто противорѣчащихъ правилъ, которыя теперь распредѣляются между *двумя* буквами и составляютъ немногосложныя и простыя правила». Буква *Ѣ* нѣсколько напоминаетъ въ этомъ отношеніи прописныя буквы и знаки препинанія: она значительно облегчаетъ намъ пониманіе читаемаго, особенно созвучныхъ словъ, напримѣръ, *сведеніе и свѣдѣніе, есть и ѣсть, вести и вѣсти, свѣжее и свѣжѣе, все и всѣ* и т. п.

Несомнѣнно, имѣя въ виду эту убѣдительность аргументовъ, сторонники упрощеннаго правописанія болѣе всего ссылаются на трудность русскаго правописанія для учащихся. Съ исключеніемъ *Ѣ*, по мнѣнію противниковъ этой буквы, правописаніе не будетъ затруднять учащихся. «Загляните въ среднія учебныя заведенія, что тамъ дѣлается, пишетъ одинъ изъ самыхъ горячихъ противниковъ буквы *Ѣ*. Какое тамъ издѣвательство надъ человѣческимъ достоинствомъ изъ-за этой воистину проклятой буквы. Сколько матерей проливаютъ горькія слезы за своихъ дѣтей, якобы неудачниковъ, вся неудача которыхъ заключается въ неумѣніи ставить,

[1]) Будиловичъ. Академія Наукъ и русское правописаніе. Русск. Вѣстн. 1904 г. Іюль.

гдѣ нужно, Ѣ. Сколько вылетаетъ подростковъ недоучекъ изъ гимназій и реальныхъ училищъ все изъ-за той же ненужной буквы» [1]).

Эти разсчитанныя на сердце читателя строки опровергаются истиннымъ положеніемъ дѣла. Какъ преподаватель русскаго языка, я долженъ сказать искренно и откровенно, что буква Ѣ представляетъ *сравнительно* незначительныя трудности въ правописаніи. Ошибокъ на эту букву бываетъ въ общемъ немного. Большая часть ученическихъ ошибокъ падаетъ на ошибки этимологическія и синтаксическія. Въ самомъ дѣлѣ, возьмите тетрадь начинающаго учиться ребенка, и вы увидите, что чаще всего его затрудняютъ неясно слышимые звуки, падежныя и личныя окончанія, слитное и раздѣльное письмо предлоговъ и т. д. Вотъ въ какомъ родѣ пишутъ обыкновенно дѣти: «Ветимъ мести находются птичи гнезды. Я положилъ книшку фстолъ. Уменя пропала новая тетрать. Дядинька подарилъ брату Кости перочинный ножичикъ. Мама шшила сестрицы Машинки синіе платица».

Какую помощь окажетъ «упрощенная» орѳографія въ борьбѣ съ подобными ошибками?

Образованная въ 1903 г. при Казанскомъ педагогическомъ обществѣ спеціальная комиссія для разработки вопроса объ орѳографіи въ своемъ докладѣ утверждала, что «особенно тяжело отзывается обязательность орѳографически правильнаго письма въ условномъ смыслѣ на инородцахъ, которыхъ очень много въ Казанскомъ краѣ».

Я близко стою къ инородческой школѣ; чрезъ мои руки прошли тысячи инородческихъ сочиненій и диктантовъ. Преобладающими ошибками въ тѣхъ и другихъ

---

[1]) Н. Благовѣщенскій, Русская Мысль 1900, кн. 2.

являются не «орѳографическія ошибки въ условномъ смыслѣ», а ошибки грамматическія и фонетическія. Для того, чтобы не быть голословнымъ, я приведу здѣсь образцы инородческаго письма. Вотъ, напримѣръ, диктантъ учениковъ начальной инородческой школы: «Деревенскій (у другихъ: деревянскій, деревякій, деревески) лавишникъ (лабочникъ, лавчникъ) купилъ вгорода солѣ (соля, соле), уложилъ солъ корзину и навючилъ (набучилъ, навучилъ, навыючилъ) на осла (на сла). Пришлось ослу черезъ ручей (чере сучой) переходитъ (перегодитъ). Споткнулся (спакнулся) оселъ и упалъ воду».

А вотъ образчикъ сочиненія на тему: «Какъ я встрѣтилъ первый день Пасхи?

«Первый день Пасхи я встрѣтилъ очень весело. Накапунѣ Пасхи, я былъ въ церквѣ на вечернѣ. Послѣ вечерня, мы начали украшать внутри церквѣ; украшали мы фонарями, фонари были разные цвѣты. Послѣ украшеніе церковь еще веселѣе было: ученики читали въ это время дѣяніе св. апостоловъ. Съ полчаса двѣнадцатаго начали благовѣстить колоколъ. Во время благовѣстъ люди собирали въ церковь. Съ двѣнадцатаго часа началась заутреня. Заутреня прошла очень весело, и даже не замѣтилъ какъ она прошла. Послѣ заутрени черезъ три часа началась обѣдня. Во время пѣніе часы, я пришелъ въ церковь и всталъ вмѣстѣ съ товарищами на клиросѣ. На литурги меня заставили читать апостолъ, я читалъ удовлетворительно. Такимъ образомъ обѣдня прошла. Послѣ обѣдни я пошелъ домой, а до дому, было двѣ версты. Когда я шелъ домой, въ это время шелъ дождь, и я все подъ дождемъ шелъ, поэтому меня все промокло. Въ домѣ все было готово разные кушаньи и я поѣлъ эти готовленные пищи, и ушли славить, т. е. ходить съ крестомъ. Въ это время дождь пересталъ и день оказалась хорошимъ, и мы ходили

до самаго вечера обходили село, и деревню. Послѣ обхода мнѣ дали на гостинцы, и я былъ очень доволенъ и радъ».

Опять обращаюсь съ вопросомъ къ защитникамъ новой орѳографіи: много ли они найдутъ въ этомъ сочиненіи ошибокъ «орѳографическихъ' въ условномъ смыслѣ»? Даже пресловутая буква Ѣ для инородца не такъ трудна, какъ ее стараются обыкновенно представить.

Изъятіе буквы Ъ мотивируется исключительно экономическими соображеніями. Признавъ Ъ дармоѣдомъ, сторонники упрощеннаго правописанія высчитали, что исключеніе этой буквы уменьшитъ расходы издателямъ газетъ и журналовъ. Одинъ противникъ *ера* высчиталъ, напримѣръ, что исключеніе изъ алфавита буквъ Ъ и Ь дало бы на каждой книжкѣ журнала министерства народнаго просвѣщенія экономіи до 40 руб. 35 коп.

Расчетъ этотъ не отличается точностью: за исключеніе буквы Ь никто не высказывался. Такимъ образомъ съ исключеніемъ буквы Ъ экономія будетъ не 40 руб., а приблизительно въ 20 руб. Неужели эти 20 рублей такъ значительны, чтобы ради нихъ вносить въ правописаніе столь крупное измѣненіе?

Впрочемъ, съ этимъ измѣненіемъ можно было бы примириться, если бы оно приносило какую-нибудь пользу, въ родѣ, напримѣръ. облегченія правописанія. Въ дѣйствительности изъятіемъ изъ русскаго алфавита буквы Ъ создается цѣлый рядъ затрудненій: обучающіяся грамотѣ дѣти будутъ постоянно сливать со словами такіе предлоги, какъ *въ, съ, къ* и т. д.: *сума* вмѣсто съ ума, *кокну* вм. къ окну и т. д. Для облегченія учащихся въ подобныхъ случаяхъ придется употреблять вмѣсто Ъ какой нибудь значокъ, хотя бы въ родѣ запятой: *в*', *с*,. Но зачѣмъ прибѣгать къ новому и пестрящему письмо знаку, когда у насъ издавна существуетъ Ъ.

Исключеніе буквы Ѣ неблагопріятно отразится на сравнительномъ изученіи русскаго и древнеславянскаго языка; въ послѣднемъ Ѣ во всякомъ случаѣ не играетъ роли дармоѣда. При умѣньи учитель, какъ писалъ еще въ 1871 году Т. И. Филипповъ, можетъ принести большую пользу ученикамъ, облегчивъ имъ доступъ къ уразумѣнію разнаго рода фонетическихъ законовъ, которые безъ предварительной привычки дѣтей къ буквѣ Ѣ сообщить имъ было бы затруднительнѣе.

Имѣя въ виду конечно это затрудненіе, профессоръ Фортунатовъ, хотя и является противникомъ буквы Ѣ, тѣмъ не менѣе признается, что въ курсѣ русской грамматики должно быть мѣсто для Ъ и Ь.

Особенно большую путаницу въ понятія учащихся внесетъ замѣна буквъ Ъ буквою Ь въ срединѣ словъ. Замѣна эта противорѣчитъ и фонетикѣ большинства нашихъ говоровъ, а также фонетикѣ литературнаго языка. И это сознаетъ подкомиссія, которая только въ московскомъ нарѣчіи находитъ выговоръ: *обьемъ, съѣздъ* и др. Но и въ московскомъ произношеніи мягкое произношеніе внутри словъ звучитъ недостаточно ясно и отчетливо: скорѣе слышится нѣчто среднее между твердымъ и мягкимъ произношеніемъ.

Исключеніе буквы І для меня непонятно. Затрудненія она рѣшительно никакого не представляетъ для дѣтей, а экономическая точка зрѣнія, которая заставила подкомиссію изгнать изъ алфавита Ѣ, должна была бы поддержать І: вѣдь она требуетъ меньше мѣста, чѣмъ ея соперница И. Изображеніе звука И передъ гласной буквой І имѣетъ свое основаніе. Звукъ И передъ гласной очень часто произносится коротко: *почталіонъ*— слышится почтальонъ, *смятеніе* — смятенье. Эта краткость и обозначается половиной буквы И.

Съ эстетической стороны письмо съ изгнаніемъ

буквы *І* тоже проиграетъ. Стеченіе двухъ *И*, напримѣръ *Иисусъ*, непріятно для глаза. Въ этомъ сознается даже такой послѣдовательный защитникъ фонетическаго письма, какъ профессоръ Брандтъ.

III.

Не соглашаясь съ подкомиссіей во взглядѣ на «лишнія» буквы *Ъ*, *Ѣ*, *І*, я вполнѣ раздѣляю ея желаніе облегчить правописаніе, внести въ него логическую стройность и обоснованность. Академикъ Гротъ многое сдѣлалъ для упорядоченія и осмысленія правописанія, но онъ не довелъ всетаки свою работу до конца. Ему помѣшала чрезмѣрная осторожность по отношенію къ правописанію «условному и основанному на ложныхъ этимологическихъ или грамматическихъ толкованіяхъ». Это условное правописаніе Гротъ оставляетъ иногда въ угоду давности или общепринятому обычаю. Такъ, уступая этой давности, Гротъ совѣтуетъ писать нѣкоторыя нарѣчія не слитно, а раздѣльно: съ размаху, со временемъ, въ волю и др.

Та же давность заставила Грота сохранить букву *Ѣ* въ нѣкоторыхъ именахъ существительныхъ на *ѣль* и *ѣй*: апрѣль, свирѣль, змѣй, Алексѣй, Сергѣй и др. Почему эти слова составили исключеніе изъ общаго правила— объяснить нельзя, и ихъ давно слѣдовало бы писать черезъ *Е*. апрель, змей, Сергей...

Я отмѣтилъ только ничтожную часть словъ съ произвольной, противорѣчащей этимологіи, орѳографіей. Ихъ можно было бы значительно увеличить. И вотъ эта-то непослѣдовательность, болѣе всего затрудняющая дѣтей, не должна имѣть мѣста въ правописаніи.

Педагогическія общества при Московскомъ и Казан-

скомъ университетахъ отозвались о современномъ правописаніи очень сурово. «Не подлежитъ сомнѣнію, говорится въ докладѣ московскаго педагогическаго общества, что усвоеніе грамотнаго русскаго письма есть огромный трудъ для учащихся, что на это дѣло тратится значительный запасъ умственныхъ силъ учащихся и учащихъ». Грамотность это какой-то молохъ, въ жертву которому мы безжалостно приносимъ и интересы общаго образованія и судьбу учащихся».

Что правописаніе представляетъ трудъ для учащихся, что оно требуетъ отъ ученика извѣстнаго напряженія умственныхъ силъ — вниманія, памяти, сообразительности, это несомнѣнно. Но вѣдь несомнѣнно и то, что безъ труда ничто не дается. Все обученіе ребенка есть трудъ и трудъ серьезный. И только будучи трудомъ, а не развлеченіемъ, оно можетъ приносить желаемые плоды. Избавить дѣтей совсѣмъ отъ напряженія умственныхъ силъ никакое правописаніе не въ состояніи, какъ бы его ни упрощали. Правописаніе, рекомендуемое педагогическими обществами и подкомиссіей, тоже потребуетъ значительнаго труда. Мы говорили уже раньше, что главное затрудненіе, которое приходится преодолѣвать учащимся, заключается не въ буквахъ *Ъ*, *I*, *Ѳ*, *Ѵ* и даже не въ буквѣ *Ѣ*, а въ этимологическихъ формахъ, отъ правильнаго писанія которыхъ не освобождаетъ учащихся и подкомиссія.

Лица, желающія, чтобы правописаніе не требовало отъ учащихся никакого труда и запаса умственныхъ силъ, должны согласиться съ мнѣніемъ профессора Брандта, отрицающаго всякое вообще правописаніе, видящаго идеалъ письма въ звуковомъ письмѣ и не стыдящагося «письма дворниковъ и кухарокъ»: «аддаецца», «васпрещаецца».

Но въ суровомъ отзывѣ московскихъ педагоговъ о

современномъ правописаніи есть и доля правды. Послѣ выхода въ свѣтъ «Правописанія» Грота орѳографія обратилась въ какую-то гротоманію, нашедшую себѣ особенно гостепріимный пріютъ въ средней и низшей школѣ. Мало-по-малу самое понятіе *грамотность* стало пониматься въ смыслѣ умѣнья писать орѳографически правильно, т.-е. по Гроту. Письменныя работы въ школѣ свелись главнымъ образомъ къ диктантамъ. Успѣхи учащихся въ родномъ языкѣ стали оцѣниваться преимущественно съ точки зрѣнія орѳографическаго письма, причемъ ученику вмѣнялось въ ошибку, если онъ писалъ *ветчина* вмѣсто *вядчина*, *ватрушка* вмѣсто *вотрушка*, *Авдотья* — *Овдотья* и т. д.

На это зло, водворившееся въ школѣ, я обращалъ вниманіе въ своихъ статьяхъ «Правописаніе по Гроту» (Филологическія записки 1898 года, вып. I) и «О школьной безграмотности» (Вѣстникъ Воспитанія 1899, кн. VII), а также въ рядѣ статей, напечатанныхъ въ «Казанскомъ Телеграфѣ» за 1901, 1902 и 1903 годы. Въ настоящее время я продолжаю оставаться убѣжденнымъ противникомъ водворившейся въ школѣ гротоманіи и диктоманіи, въ послѣднее время, правда, нѣсколько ослабленныхъ.

Не отрицая значенія диктантовъ, я думаю, что они должны быть исключительно объяснительными. Провѣрочные или, другими словами, карательные диктанты только тормозятъ новыхъ учениковъ въ правописаніи. Подъ вліяніемъ страха получить неудовлетворительный баллъ и остаться на второй годъ въ томъ же классѣ ученикъ зачастую дѣлаетъ такія ошибки, которымъ самъ въ болѣе спокойномъ состояніи духа удивляется. Не нужно забывать, что правописаніе дается продолжительнымъ и постояннымъ упражненіемъ въ письмѣ.

Ни для кого не составляетъ тайны, что къ орѳо-

графическому словарю прибѣгаютъ часто сами преподаватели русскаго языка. Преподавателю это дозволяется дѣлать, онъ имѣетъ право ставить двойки и единицы за такія орѳографическія ошибки, въ которыхъ самъ сомнѣвался; а вотъ ученику не только средней, но и начальной школы строго-на-строго запрещается заглянуть въ словарь. Между тѣмъ, съ педагогической точки зрѣнія важно особенно то, чтобы ученикъ написалъ слово правильно, хотя бы и при помощи орѳографическаго словаря. Будучи нѣсколько разъ написано правильно, слово крѣпко запечатлѣвается въ сознаніи ученика. Вообще, школа должна стремиться къ тому, чтобы предупредить ошибки, а не карать за нихъ.

Никому въ голову не придетъ упрекать Пушкина въ безграмотности за встрѣчающіяся въ его рукописяхъ орѳографическія ошибки. Почему же такъ строго относятся къ орѳографическимъ погрѣшностямъ, часто самымъ незначительнымъ, въ ученическихъ сочиненіяхъ? И не странно ли — когда ученическое сочиненіе, удовлетворительное по содержанію и изложенію, аттестуется неудовлетворительнымъ балломъ потому только, что въ немъ нашлось нѣсколько орѳографическихъ ошибокъ?

И вотъ, до тѣхъ поръ, пока не будетъ сознано, что орѳографія въ дѣлѣ изученія и знанія русскаго есть нѣчто второстепенное,—самое «упрощенное» правописаніе будетъ составлять не только тяжелый, но и малопроизводительный трудъ для учащихся. Побольше духа, поменьше буквы: буква умерщвляетъ, духъ животворитъ.

Лица, которыя надѣются облегчить дѣтей, замѣнивши окончанія *ый* и *ій* на *ой* и *ей*, окончанія *аго* и *яго* на *ого* и *его* и т. п., дѣлаютъ только то, что даютъ поводъ орѳографистамъ-буквоѣдамъ ставить двойки и единицы

за написанiе *ый* вмѣсто *ой*, и *iй* вмѣсто *ей*; *аго* вмѣсто *ого*, *яго* вмѣсто *его*. И мнѣ невольно припоминается исповѣдь тюремнаго смотрителя Яшкина въ разсказѣ Антона Чехова «Мыслитель». «Да и сѣкли же меня за этотъ ять! Помню это, вызываетъ меня разъ учитель къ черной доскѣ и диктуетъ: «Лѣкарь уѣхалъ въ городъ». Я взялъ и написалъ лѣкарь съ *е*. Выпоролъ. Черезъ недѣлю опять къ доскѣ, опять пиши: «Лѣкарь уѣхалъ въ городъ». Пишу на этотъ разъ съ ятемъ. Опять пороть. За что же, Иванъ Ѳомичъ? Помилуйте, сами же вы говорили, что тутъ ять нужно! «Тогда, говоритъ, я заблуждался; прочитавъ же вчера сочиненiе нѣкоего академика о ять въ словѣ *лѣкарь*, соглашаюсь съ академiей наукъ. Порю же я тебя по долгу присяги... Ну, и поролъ».

А. Рождествинъ.

Больные вопросы школы.

Настроеніе общества за послѣдніе два года создало для воспитанія въ школѣ ужасающую, небывалую обстановку.

Публичные митинги, открытое пѣніе революціонныхъ пѣсенъ, массовыя забастовки, аграрные безпорядки, мятежи и политическія убійства, поразивши всѣхъ неожиданностью, вызвали въ однихъ панику, а въ другихъ—радикальный экстазъ.

Неизбѣжные спутники паники: робость, растерянность нецѣлесообразность дѣйствій, нерѣшительность и слабость быстро подорвали престижъ власти.

На смѣну силы власти явилась власть силы, власть массъ, объединенныхъ разрушительными тенденціями въ одухотворенную толпу.

Лозунгъ «въ единеніи—сила» и тлетворное вліяніе улицы съ ея противоправительственными стремленіями проникли въ школу.

Сплотившись около наиболѣе радикальныхъ главарей, учащіеся весьма быстро увѣровали въ свою силу, а стало быть и въ право устраивать самостоятельно свою жизнь и въ школѣ, и дома. Такимъ путемъ создались школьные митинги, школьныя обструкціи, дѣтскія петиціи и требованія.

Благодаря растерянности и робости педагоговъ, ученическія сходки и бойкотъ имѣли успѣхъ. Убѣждаясь все болѣе и болѣе въ томъ, что въ анонимности и сплоченности толпы—ея безнаказанность, а стало быть и сила, учащіеся въ очень короткое время деморализировались до крайности и дескридитировали школу до того, что мѣстами отъ нея остались только стѣны да вывѣски.

Этотъ стихійный развалъ средней школы почти не коснулся кадетскихъ корпусовъ. Не потому ли, что воспитанники этихъ заведеній замуравлены «въ большіе каменные ящики» и отдѣлены отъ жизни непроницаемою стѣною?

Нѣтъ, намъ думается, что психическій контагій, охватившій учащуюся молодежь, не нашелъ въ кадетскихъ корпусахъ ни благопріятныхъ условій, ни подходящей среды для своего развитія.

Жизнь въ интернатахъ, несомнѣнно, до нѣкоторой степени, гарантировала питомцевъ военныхъ школъ отъ участія въ уличныхъ движеніяхъ. Но одной этой, чисто внѣшней гарантіи мало. Переживаемыя нами печальныя страницы исторіи средней школы представляютъ идейное движеніе, для котораго всякія каменныя стѣны должны бы превратиться въ хрупкіе стеклянные колпаки.

Очевидно, гарантія военной школы отъ развала — не въ ея кажущейся разобщенности отъ жизни и не въ системѣ охранительнаго сыска и гнета, а въ духѣ воспитанія, непригодномъ для распространенія революціоннаго психоза.

Прилагая Контовскій законъ соціальной непрерывности къ школѣ, мы должны признать, что всякое изъ послѣдовательныхъ состояній ея представляетъ необходимый результатъ предыдущихъ и двигатель послѣ-

дующихъ. Поэтому и на печальное настоящее школы слѣдуетъ смотрѣть, какъ на неизбѣжное послѣдствіе всевозможныхъ ненормальностей въ ея недалекомъ прошломъ.

Мы часто слышимъ о «добромъ старомъ времени»; однако относительно военной школы можно съ увѣренностью сказать, что наше время стало много добрѣе.

Невольно вспоминаю свой дебютъ въ школѣ 42 года тому назадъ.

Изъ семьи, въ которой дѣти никогда не слышали грубаго окрика, я былъ доставленъ въ школу во время классныхъ занятій. Шелъ урокъ ариѳметики. Множество мальчиковъ въ форменныхъ курткахъ, одинаковыхъ съ той, въ которую меня только что одѣли, въ напряженныхъ позахъ сидѣло за столами, разставленными, какъ показалось мнѣ, въ безконечные ряды. Впереди всѣхъ, за особымъ маленькимъ столикомъ сидѣлъ или, вѣрнѣе, полулежалъ учитель въ формѣ чиновника военнаго вѣдомства. Подложивши подъ себя правую ногу и опираясь локтемъ правой руки на столъ, онъ сидѣлъ бокомъ къ классу, положивши голову на согнутую въ локтѣ руку.

Не отвѣтя на мой поклонъ и не измѣняя позы, онъ долго смотрѣлъ на меня сердитымъ взглядомъ. Напряженная тишина въ классѣ и упорный взглядъ учителя возбудили во мнѣ робость. Я неловко переминался съ ноги на ногу.

— Что знаешь по ариѳметикѣ? —услышалъ я сердитый окрикъ.

— Дѣленіе, именованныя числа, дроби—быстро отвѣтилъ я.

— Ого, какой профессоръ!—Пиши.

По повелительному толчку лѣвой руки учителя я

устремился къ классной доскѣ, стоявшей на черномъ треножникѣ передъ серединой класса, но недоумѣвалъ, что слѣдуетъ дѣлать дальше.

— Бери мѣлъ, оселъ!

Я сдѣлалъ порывистое движеніе за мѣловъ и уронилъ тряпку, которой вытиралась доска. Наклоняясь, чтобы поднять ее, я неловко оперся на край доски, и она съ оглушительнымъ шумомъ упала вмѣстѣ съ треножникомъ. Нѣсколько мальчиковъ сорвались съ мѣстъ, чтобы установить доску.

— Болванъ! А еще хвастается дробями—услышалъ я около себя сердитый голосъ учителя, и въ то же время увидѣлъ, какъ онъ торопливо выписывалъ на доскѣ длинныя числа, соединяя ихъ знаками и разгораживая разнообразными скобками.

Рѣшай!

Дальше воспоминанія мои путаются. Я что-то писалъ; учитель, стоя около меня, что-то объяснялъ и что-то требовалъ; я не понималъ, онъ кричалъ, топалъ ногой. Тряпка падала съ доски, и всякій разъ, наклоняясь за ней, я чувствовалъ удары по головѣ мѣломъ... Безобразное, возмутительное воспоминаніе!.. Дальше — лазаретъ и продолжительная тяжкая болѣзнь.

Послѣ выздоровленія я быстро пріобрѣлъ репутацію тупицы и лѣнтяя. Вѣроятно для того, чтобы обратить вниманіе начальства на мою полную безнадежность, учитель ариѳметики неоднократно выставлялъ мнѣ въ понедѣльникъ во всѣхъ клѣткахъ журнала за всю недѣлю по ариѳметикѣ нули. Въ субботу я получалъ за нихъ должное возмездіе и постепенно свыкался и съ нимъ, и съ мыслью о неизбѣжности изгнанія изъ школы.

На мое счастье, учителя Р., извѣстнаго подъ клич-

кой «бѣшеная татарка», по какимъ-то причинамъ смѣнилъ въ нашемъ классѣ учитель Ермолинскій. Еще менѣе понятны для меня причины, по которымъ этотъ дорогой и незабвенный для меня педагогъ, будучи математикомъ, на одномъ изъ первыхъ своихъ уроковъ читалъ и объяснялъ намъ стихотвореніе «Невольничій корабль».

Больше сорока лѣтъ прошло съ тѣхъ поръ, а у меня все еще звучитъ въ душѣ чудное воспоминаніе всякій разъ, какъ я произношу: «поставщикъ товаровъ мингерръ Ванъ-Коекъ въ каютѣ везетъ свои счеты». Живо вспоминаю вдохновенную фигуру учителя, помню волненіе, охватившее классъ и слезы...

Съ этого времени неудовлетворительныя отмѣтки противъ моей фамиліи не появлялись въ классномъ журналѣ, и я безпрепятственно переходилъ изъ класса въ классъ.

Теперешняя молодежь понятія не имѣетъ о тѣхъ жестокостяхъ въ школѣ, безъ которыхъ мы не могли представить ее въ наши ученическіе годы. Гдѣ еженедѣльныя порки по субботамъ за неуспѣшность? Гдѣ наказанія черезъ 9 человѣкъ десятаго за массовыя шалости? Гдѣ грубая брань, тычки, постановка колѣнями на горохъ, битье линейкой по голымъ ладонямъ, «дурацкіе колпаки» и пр., и пр.?

Послѣ всего сказаннаго можно ли говорить о «добромъ старомъ времени» школы? Къ счастію, оно прошло и никакими усиліями отдѣльныхъ личностей, если бы даже они того пожелали, возвратиться не можетъ.

Необычайный подъемъ общественнаго духа въ эпоху 60-хъ годовъ, сильно повысившій нравственный уровень, пробудилъ въ современникахъ высшее сознаніе человѣческихъ правъ и обязанностей. Съ паденіемъ

крѣпостного права начали возникать всевозможныя филантропическія учрежденія и на смѣну различнымъ Р—мъ въ средней школѣ начали появляться педагоги, въ родѣ Ермолинскаго.

Охваченныя гуманно-просвѣтительными идеалами и проникнутыя патріотическими стремленіями ко благу родины, цѣлыя полчища талантливыхъ, просвѣщенныхъ и энергичныхъ дѣятелей школы въ корень измѣнили воспитаніе молодыхъ поколѣній. Своимъ живымъ словомъ, своими поступками, преподаваніемъ, перомъ и, наконецъ, своею властью они стремились осуществить охватившіе общество благородные идеалы въ жизни школы.

Благодаря разумнымъ мѣропріятіямъ лицъ, стоявшихъ во главѣ военно-учебныхъ заведеній, свѣжіе потоки педагогическихъ силъ устремились преимущественно въ военныя школы. Система воспитанія въ нихъ и условія жизни молодежи подъ совокупными усиліями талантливыхъ и преданныхъ своему дѣлу педагоговъ кореннымъ образомъ обновились. Взамѣнъ суроваго гнета и тяжкихъ наказаній, воспитательныя усилія стали направляться къ изысканію способовъ пробужденія добрыхъ чувствъ въ питомцахъ, и мѣры пресѣченія и подавленія уступили свое мѣсто мѣрамъ охраненія и предупрежденія отъ проступковъ.

Хотя большинство педагоговъ того времени не долго оставалось воспитателями въ военномъ вѣдомствѣ, тѣмъ не менѣе новое направленіе, захватившее военную педагогику въ 60-хъ годахъ, никогда съ тѣхъ поръ не покидало военную школу. Оно постоянно стремилось приблизить жизнь военныхъ интернатовъ къ жизни въ хорошей семьѣ, въ семьѣ требовательной и потому немного суровой, но внимательной, заботливой и гуманной.

При всѣхъ существующихъ до сего времени недостаткахъ воспитанія въ нашихъ интернатахъ, оно никогда уже не создавало той грубой вражды между наставниками и учащимися, какъ въ «бурсѣ» со временъ Помяловскаго. Атмосфера военныхъ интернатовъ послѣ 60-хъ годовъ никогда уже не насыщалась той скукой и тоской духовной заброшенности и одиночества, которыя заставляютъ «отряхать гимназическій прахъ» съ ногъ юношей, окончившихъ гимназію. («Воспоминанія» А. Яблоновскаго).

Благодаря улучшенной системѣ воспитанія, давно уже мирнымъ путемъ установившейся въ военной школѣ, она спаслась отъ современнаго краха, переживаемаго почти всѣми прочими школами.

Что вынесетъ русская школа изъ переживаемаго ею печальнаго настоящаго, покажетъ будущее; въ прошломъ же ея, несомнѣнно, многое должно представлять весьма поучительный матеріалъ. Имъ необходимо воспользоваться, тѣмъ болѣе, что многія изъ мрачныхъ страницъ новѣйшей исторіи школы убѣждаютъ насъ въ томъ, что и въ нашей образовательно-воспитательной системѣ далеко не все обстоитъ благополучно.

Важнѣйшимъ поводомъ къ возникновенію современныхъ родительскихъ комитетовъ и всевозможныхъ формъ опеки и контроля общества надъ дѣятельностью присяжныхъ педагоговъ и педагогическихъ совѣтовъ слѣдуетъ признать недовольство результатами образовательнаго воздѣйствія школы и большой процентъ «отсталости» и «отброса».

Педагогамъ-практикамъ хорошо извѣстно, что въ результатѣ многолѣтняго школьнаго труда сплошь и кряду, вмѣсто всесторонняго развитія духовныхъ силъ ученика, является задержка въ развитіи и даже движеніе назадъ. Случаи остановки духовнаго развитія

приходится наблюдать въ школѣ такъ часто, что педагоги-практики сжились съ ними, смотрятъ на нихъ какъ на неотвратимое зло и привыкли считать своимъ истиннымъ наказаніемъ постоянную возню съ «ротозѣями», «лѣнтяями» и «шалунами».

Въ педагогическихъ комитетахъ весьма нерѣдко приходится выслушивать категорическій приговоръ изверившагося въ собственныхъ силахъ педагога: «не стоитъ возиться — курса онъ не осилитъ». Дѣйствительно, фамилія отстающаго «лѣнтяя» и «зѣваки» все чаще и чаще начинаетъ фигурировать въ комитетахъ, но уже съ новыми эпитетами «тупица», «грубіянъ» и т. д. Пройдетъ годъ, два—и постановленіе комитета объ отставшемъ ученикѣ готово: «переэкзамановка, съ исключеніемъ на попеченіе родителей».

Такія постановленія, успокаивая примирившихся съ своимъ безсиліемъ педагоговъ, вполнѣ естественно вызываютъ тревогу и раздраженіе родителей. Отцы и родственники «отставшихъ» дѣтей сѣтуютъ и негодуютъ на образовательно-воспитательную систему школы и, главнымъ образомъ, на фактическихъ исполнителей этой системы, педагоговъ.

Отставшія дѣти, по словамъ ихъ родителей, до поступленія въ школу развивались вполнѣ нормально, обнаруживали большую любознательность и прекрасно разбирались въ кругу знаній, соотвѣтствующихъ возрасту; въ школѣ же сдѣлались сначала апатичными, лѣнивыми и, отставши отъ сверстниковъ, постепенно попали въ разрядъ не только безнадежныхъ, но и порочныхъ.

Обоюдное недовольство родителей и педагоговъ и ихъ взаимныя пререканія такъ же общеизвѣстны, какъ и то, что взаимныя сѣтованія съ обѣихъ сторонъ преувеличены. Желать, чтобы школа не тормозила и не

задерживала духовнаго развитія довѣряемыхъ ей нормальныхъ дѣтей, вполнѣ естественно. Поэтому понятно, что родители, отдавшіе въ школу здоровыхъ и не обиженныхъ Богомъ дѣтей, не могутъ примириться съ тѣмъ, что она признается въ своемъ безсиліи работать съ такими дѣтьми. Ожидать же, что школа разовьетъ въ каждомъ изъ своихъ питомцевъ всѣ прирожденныя ему способности, что она выработаетъ во всѣхъ правильное міросозерцаніе и создастъ каждому твердые нравственные устои и непоколебимыя убѣжденія – значило бы предъявлять чрезмѣрныя требованія.

Люди, недовольные результатами школьнаго воспитанія, несомнѣнно упускаютъ изъ вида прежде всего то, что широкія требованія не по плечу средней школѣ уже только по одному тому, что она обычно располагаетъ «средними» же педагогическими силами. Во-2-хъ, результаты воспитанія столько же зависятъ отъ школы, сколько отъ семьи и общества. Недостатки всѣхъ ихъ отражаются на молодомъ поколѣніи съ той же неизбѣжностью, съ которой сказываются на плодахъ недостатки почвы, воздуха и болѣзненные соки произведшаго ихъ дерева. Въ 3-хъ, наконецъ, людямъ, сѣтующимъ и негодующимъ на школу, не слѣдовало бы забывать, что прогрессъ умственный совершается значительно быстрѣе прогресса нравственнаго. Современный уровень общественнаго сознанія, напр., достигъ уже до теоретическаго признанія необходимости осуществить извѣстные идеалы воспитанія, прогрессъ же педагогической практики совершается черепашьимъ шагомъ. Отсюда — неизбѣжный разладъ между ожиданіями и надеждами, возлагаемыми на молодежь и фактическими результатами ихъ воспитанія.

Подтвержденій высказанныхъ положеній на каждомъ шагу сколько угодно. Теоретически всѣ, имѣющіе

какое-либо отношеніе къ воспитанію, хотѣли бы, чтобы сердца молодежи облагораживались высокими стремленіями, чтобы въ души ихъ закладывались отвращеніе къ пороку, уваженіе къ правамъ слабыхъ и дѣятельное сочувствіе ко всему страждущему. Между тѣмъ жизнь не перестаетъ давать намъ на одну цѣльную нравственную личность десятки и сотни эгоистовъ, считающихъ величайшею глупостью всякія уступки и услуги, не оправдывающіяся холоднымъ разсудкомъ. Мы хотѣли бы видѣть молодежь умной, просвѣщенной и обнаруживающей разнообразные, интеллигентные интересы, и взамѣнъ того встрѣчаемъ на каждомъ шагу людей, которымъ недоступна ни одна мысль, выходящая за предѣлы ихъ ежедневнаго обихода. Воспитаніе проповѣдуетъ молодежи взглядъ на трудъ. какъ на величайшій морализующій факторъ. Изъ молодежи же вырабатываются люди, видящіе въ трудѣ только неизбѣжное зло, безъ котораго нельзя наслаждаться жизнью, и помышляющіе лишь о томъ, чтобы наслаждаться по возможности безъ труда. Кто не признаетъ необходимымъ развить въ дѣтяхъ религіозное чувство и заложить въ ихъ душу основы для нравственнаго міровоззрѣнія? Откуда же поголовный индефферентизмъ къ религіи, откуда масса, драпирующаяся какъ въ плащъ, въ отрицаніе и невѣріе, просто ради оригинальности и интересничанія?

Кто, наконецъ, не хотѣлъ бы укрѣпить въ юношахъ вѣру въ серьезныя цѣли жизни, чтобы такимъ путемъ предохранить молодежь отъ духовнаго броженія? Откуда же въ такомъ случаѣ скептики, разрушающіе и расшатывающіе все положительное въ области мысли и вѣры, и недающіе взамѣнъ ничего, кромѣ фразъ, часто громкихъ и эффектныхъ, но обыкновенно пустыхъ, не выдерживающихъ серьезной критики, или

парадоксальныхъ? Откуда верхогляды съ бойкимъ языкомъ, нѣкоторой долей остроумія и громаднымъ запасомъ нахальства? Откуда люди, которыхъ ничто не можетъ удержать отъ легкомыслія, ничто включительно до христіанства, несмотря на 19-вѣковую святость его для сотенъ милліоновъ людей? Откуда самовосхищающіеся мудрецы, для которыхъ популярнѣйшіе и величайшіе мыслители всѣхъ вѣковъ — только предметъ сарказма и хихиканья, для которыхъ убѣжденія — игра словъ, не болѣе; нравственность — предразсудокъ, мѣшающій жить весело, долгъ — выдумка, совѣсть — химера? Откуда, наконецъ, хулиганствующая молодежь, дѣти экспропріаторы и юноши бомбисты?

Въ надѣлавшей такъ много шуму пьесѣ Найденова «Дѣти Ванюшина», герой ея — юный гимназистъ, на полный отчаянія вопросъ отца: «да откуда вы такіе?» — вполнѣ опредѣленно отвѣчаетъ: «съ верху!» Посмотримъ же, какое отношеніе къ этому «верху» имѣетъ наша средняя школа.

Въ числѣ доводовъ, приведенныхъ нами въ защиту школы отъ предъявляемыхъ къ ней чрезмѣрно широкихъ требованій, мы не указали на самый существенный: она давно уже уклонилась отъ исполненія прямыхъ своихъ обязанностей и превратила науку изъ цѣли въ средство.

Почти два вѣка школа укрѣпляла въ обществѣ утилитарныя воззрѣнія на образованіе. Она заманивала учащихся и удерживала ихъ въ своихъ стѣнахъ не цѣнностью самой науки и не достоинствами просвѣщенія, а прелестью диплома и связанныхъ съ его полученіемъ матеріальныхъ благъ. Можно ли удивляться, что общество до сихъ поръ не питаетъ уваженія къ чистой наукѣ и недостаточно цѣнитъ умственную культуру ради ея самой? Оно пріучено относиться къ образованію

утилитарно, и потому родители въ сущности мало интересуются послѣдовательностью и правильностью въ развитіи духовныхъ силъ своихъ дѣтей, а заботятся лишь главнымъ образомъ только о томъ, чтобы они ежегодно переходили изъ класса въ классъ и такимъ путемъ приближались къ диплому и, стало быть, «къ праву на жизнь», обезпеченную и сопряженную съ опредѣленнымъ количествомъ матеріальныхъ благъ.

Благодаря такому воззрѣнію, школы наши переполнены. Не имѣя возможности удовлетворить всѣхъ претендентовъ на дипломъ, онѣ естественно рѣшили предоставлять его только избраннымъ. Явилась необходимость расцѣнивать учащихся не по ихъ усердію и добросовѣстности въ учебной работѣ, а по количеству познаній, хранящихся въ головѣ каждаго. Такимъ путемъ въ школѣ создалось то въ высшей степени вредное направленіе, вслѣдствіе котораго воспитательно-образовательное воздѣйствіе ея на молодежь замѣнилось формализмомъ, смѣшавшимъ науку съ — эрудиціей, знаніе—съ балломъ и человѣка—съ дипломомъ.

Избравши для расцѣнки учащихся крайне ошибочный критерій и смѣшавши въ обученіи цѣли со средствами, школа тѣмъ самымъ сошла съ высоты своего призванія и создала массу роковыхъ послѣдствій. Въ ряду ихъ на первое мѣсто слѣдуетъ поставить колоссальное значеніе балловъ въ жизни школы.

Представляя въ началѣ искусственное средство для сужденія объ отношеніи учащихся къ учебному дѣлу, баллы постепенно превратились въ паліативы для подхлестыванія лѣнивыхъ и для поощренія усердныхъ учениковъ; въ концѣ концовъ они сдѣлались тѣмъ кульминаціоннымъ пунктомъ, на которомъ сосредоточились всѣ силы и все вниманіе какъ педагогической корпораціи, такъ и учащихся. У преподавателей, вза-

мѣнъ исканія улучшеній въ способахъ преподаванія и веденія класснаго дѣла, явилась система понужденія и поощренія при помощи неудовлетворительныхъ и полныхъ балловъ. Воспитательскій интересъ къ ходу развитія духовныхъ силъ питомцевъ свелся къ заботамъ о количествѣ плохихъ отмѣтокъ въ классномъ журналѣ. Наконецъ, и инспекторскіе отчеты стали отливаться въ стройныя системы мертвыхъ цифръ, ничего не говорящихъ о свойствахъ практикующейся образовательной системы и потому равнодушно выслушиваемыхъ въ педагогическихъ комитетахъ.

Неудивительно, что въ этой атмосферѣ оффиціальныхъ отношеній къ идеальнымъ задачамъ школы сами учащіеся утрачиваютъ вѣру въ необходимость знанія. Взамѣнъ любви къ знанію, они понемногу сосредоточиваютъ всѣ свои усилія исключительно на пріобрѣтеніи балловъ, избавляющихъ отъ наказаній или дающихъ право на различныя привилегіи Баллопромышленность же, замѣнившая въ школѣ исканіе знанія, неизбѣжно должна была превратить такъ называемое «воспитывающее обученіе» въ источникъ нравственнаго растлѣнія школьной молодежи.

Въ самомъ дѣлѣ, сильнѣйшимъ факторомъ для развитія въ учащихся терпѣнія, настойчивости и трудолюбія является интересъ къ знанію. Только любовь къ нему и может служить источникомъ того активнаго вниманія, которое вызываетъ въ учащихся полную сосредоточенность и сердечную готовность овладѣть предметомъ. Требованія и всевозможные искусственные пріемы понужденія и поощренія вызываютъ только рефлективное вниманіе.

Такими пріемами можно заставить учениковъ смотрѣть и слушать; видѣть же и слышать они будутъ только тогда, когда этого захотятъ.

Тѣмъ болѣе нельзя заставить учениковъ испытывать тѣ высокія наслажденія, которыя переживаетъ человѣкъ, ищущій обладанія истиной, а только эти чувствованія и можно признать вполнѣ раціональными стимулами для развитія энергіи и для укрѣпленія воли.

Такимъ образомъ, не пріобрѣтая въ школѣ любви къ наукѣ, учащіеся лишаются чистыхъ нравственныхъ побужденій и потому равнодушно относятся къ учебной работѣ.

Въ исканіи знаній они руководятся не сердечными запросами пытливаго духа, а корыстными побужденіями.

Такое отношеніе къ учебнымъ занятіямъ есть коренное зло современной образовательной системы и связующая первопричина малознанія и нравственнаго слабосилія, выносимыхъ изъ школы. Не чувствуя любви къ знанію, учащіеся, естественно, проявляютъ нерасположеніе къ усидчивому и кропотливому труду, безъ котораго невозможно детальное и основательное знакомство съ новыми предметами и явленіями. Поверхностное же знаніе неизбѣжно порождаетъ опрометчивость сужденій, шаткость принциповъ, необоснованность умозаключеній, неспособность къ аналогіямъ, скороспѣлость синтеза, верхоглядство, легкомысліе и нетерпимость къ чужому мнѣнію.

Всѣ эти недостатки еще не такъ ужасны, какъ то моральное зло, которое можетъ быть вынесено въ жизнь людьми, утратившими въ школѣ чистоту идеальныхъ воззрѣній на науку и поставившихъ для себя цѣлью не знаніе, а баллы, дипломы и связанныя съ ними привилегіи. Привыкая съ раннихъ лѣтъ руководствоваться въ своихъ поступкахъ низменными, корыстными побужденіями, юноша неизбѣжно вступаетъ на путь противорѣчій съ чистой моралью и незамѣтно къ порѣ

самостоятельной жизни утрачиваетъ всякіе признаки этической атмосферы, которая легко создается въ стѣнахъ школы складомъ товарищеской среды, отсутствіемъ матеріальныхъ заботъ и вольнолюбивымъ духомъ юности пылкой, мечтательной и чутко воспріимчивой ко всему идеальному. Кто не пріобрѣлъ въ школѣ любви къ наукѣ остался равнодушнымъ къ знанію и не привыкъ съ уваженіемъ относиться къ умственной работѣ, тотъ несомнѣнно вступитъ въ жизнь съ слабой или дурно направленной волей. Юноша же съ слабыми волевыми свойствами, неизбѣжно окажется безсильнымъ въ борьбѣ со всякимъ бытовымъ зломъ и легко подчинится матеріальнымъ соблазнамъ. При первыхъ же столкновеніяхъ съ житейской неправдой онъ почувствуетъ свое полное безсиліе и полную неподготовленность для борьбы съ общественной рутиной и матеріальными соблазнами. Отсюда весьма понятенъ переходъ къ полной утратѣ идеаловъ и къ постепенной замѣнѣ ихъ эгоистическими матеріальными побужденіями.

Нельзя, конечно, объяснить недостатокъ этической выдержанности современной молодежи исключительно только несовершенствами образовательной системы. Напротивъ, печальный фактъ ранней утраты идеаловъ представляетъ результатъ весьма многихъ факторовъ. Въ ряду ихъ несомнѣнно на первое мѣсто слѣдуетъ поставить слишкомъ рано начинающуюся жизнь молодежи и современный водоворотъ житейскихъ соблазновъ и чувственныхъ наслажденій. Благодаря раннему соприкосновенію съ ними, остаются чистыми только исключительно счастливо одаренныя натуры. Измѣнить коренным образомъ строй общественной жизни педагоги, конечно, безсильны; но устранить существующіе недостатки въ системѣ образованія обязаны.

Другимъ послѣдствіемъ рокового смѣшенія цѣлей и средствъ школы является огромный процентъ въ ней дѣтей, отстающихъ отъ курса и исключаемыхъ.

Средняя школа, теоретически приноравливающая свои программы и требованія къ уровню развитія «средняго» ученика, почти не должна бы знать «отброса», т. к. комплектуется она обычно мальчиками среднихъ, рѣже хорошихъ способностей. Дѣти ненормальныя и бѣдноодаренныя попадаютъ въ среднюю школу такъ же рѣдко, какъ и дѣти хилыя, больныя и истеричныя.

Конечно, въ мірѣ все относительно. Даже безусловно умные и высокоразвитые люди должны быть признаны недоразвитыми въ сравненіи съ идеаломъ человѣка. Тѣмъ болѣе трудно провести рѣзкую грань между дѣтьми нормальными и ненормальными. Отсюда, однако, можетъ быть только одинъ выводъ: при обученіи нормальныхъ дѣтей обязательно пользоваться нѣкоторыми пріемами, выработанными педагогикой для воспитанія ненормальныхъ дѣтей. Напримѣрь, атмосфера доброжелательныхъ отношеній между наставниками и питомцами обязательна при воспитаніи всякихъ дѣтей. Или, окрикъ, угрозы и наказаніе въ случаяхъ невниманія и утомленія нормальныхъ учениковъ могли бы съ успѣхомъ замѣняться однимъ изъ средствъ оживленія вниманія у ненормальныхъ дѣтей.

Поверхностность и мимолетность дѣтскаго вниманія находятся обыкновенно въ связи съ ускореннымъ темпомъ обмѣна веществъ въ дѣтскомъ организмѣ. Энергія въ нихъ исчезаетъ такъ же быстро, какъ и развивается. Отъ новичка школа требуетъ очень большого расхода психическихъ силъ. Въ школѣ все новое; новая обстановка, новые товарищи, новыя впечатлѣнія, новые образы, новыя знанія и мысли. Поэтому лучшимъ силомѣромъ въ школѣ слѣдуетъ признать напря-

женіе интереса. Если онъ ослабъ, необходимо дать отдыхъ или перемѣнить работу. Одинаковая продолжительность урока для старшихъ и младшихъ классовъ, съ этой точки зрѣнія, большой грѣхъ школы.

Ненормальныя и бѣдноодаренныя дѣти попадаютъ въ среднюю школу значительно рѣже, чѣмъ дѣти заброшенныя и запущенныя вслѣдствіе обычнаго недосуга родителей; многіе мальчики слишкомъ часто предоставляются сами себѣ и иногда съ самаго ранняго возроста дѣлаютъ то, что хотятъ.

При благопріятныхъ условіяхъ въ нихъ развивается самостоятельность, самобытность и самодѣятельность. Однако, значительно чаще, попадая въ нездоровую духовную атмосферу, они заражаются отрицательными умственными и нравственными свойствами.

Уже на пріемныхъ экзаменахъ запущенныя дѣти обращаютъ на себя вниманіе или своею запуганностью, растерянностью и робостью, или же видомъ «уличныхъ мальчишекъ». Первые изъ нихъ, будучи отъ природы нервными и впечатлительнымн, часто запугиваются слишкомъ грубыми или слишкомъ рѣзкими проявленіями родительской раздражительности Въ такихъ семьяхъ самые первые и самые законные проблески сознательной пытливости и любознательности дѣтей вызываютъ со стороны родителей окрикъ: «замолчи», «перестань говорить глупости», «это дѣло не твоего ума» и пр. Иногда же нетерпѣливость родителей сказывается и не однимъ окрикомъ... Дѣти пугаются, затихаютъ, привыкаютъ не безпокоить родителей и понемногу уходятъ въ себя, къ прислугѣ или на «улицу». Ко времени поступленія въ школу такія дѣти нерѣдко обладаютъ богатымъ внутреннимъ содержаніемъ и задатками весьма опредѣленной самобытности, но не увѣрены въ себѣ и робки. Сбивчивость въ рѣчи, неправильности въ выго-

ворѣ словъ, неумѣнье ясно выражаться и боязнь договаривать до конца свои мысли являются наиболѣе характернымъ признакомъ такихъ дѣтей.

Новички этого типа въ большинствѣ случаевъ производятъ впечатлѣніе неблагопріятное. Все, что видятъ и слышатъ они въ школѣ до того не похоже на прошлое, что невольно повергаетъ въ изумленіе, смущеніе и робость. Робость же, какъ извѣстно, выражается прежде всего утратой самообладанія и какъ бы временнымъ параличемъ мыслей и языка. Оробѣвшій мальчикъ обыкновенно обнаруживаетъ полную неспособность ни запоминать, ни мыслить. Развивающихся въ немъ нервныхъ силъ едва достаетъ на подавленіе робости.

Со стороны педагоговъ такіе мальчики требуютъ очень большого запаса терпѣнія и теплаго участія. А такъ какъ участливое отношеніе къ ученикамъ, какъ и запасы неистощимаго терпѣнія встрѣчаются далеко не въ каждомъ педагогѣ, то обычно робѣющіе ученики все чаще и чаще начинаютъ попадать въ «хвостъ» класса. Оставаясь же тамъ долго, они постепенно подавляются сознаніемъ своего убожества, свыкаются съ нимъ и такимъ путемъ обрекаются на отсталость.

Въ противоположность робкимъ новичкамъ, «уличные мальчишки», на ряду съ крайней неблаговоспитанностью, обнаруживаютъ полное отсутствіе уваженія къ авторитету старшихъ и полное неумѣнье подчиняться требованіямъ. Тѣлесное развитіе ихъ до школы происходило въ ущербъ духовному. Не имѣя почти никакихъ умственныхъ интересовъ, они не обнаруживаютъ ни пытливости, ни любознательности, ни умѣнья сосредоточиваться на урокахъ. Классная работа утомляетъ ихъ быстро; они разсѣянны и обыкновенно долго не могутъ понять, чего собственно требуетъ отъ нихъ учитель.

Всматриваясь, однако, глубже въ такихъ дѣтей, весьма нерѣдко удается усмотрѣть въ нихъ наблюдательность и недурныя способности. Они отзывчивы на ласку и способны привязываться къ любящимъ ихъ и заботящимся о нихъ.

Задача наставника съ такими дѣтьми сводится къ пробужденію дремлющихъ въ нихъ способностей, къ поощреніямъ работы мысли и къ ознакомленію съ пріемами пользованія учебными принадлежностями. Ласки, настойчивость и исключительное вниманіе къ такимъ ученикамъ обыкновенно не пропадаютъ даромъ, хотя первое время сильно замедляютъ работу класса.

Если же и въ школѣ оставляютъ такихъ дѣтей въ состояніи прежней заброшенности, то они весьма быстро превращаются въ отчаянныхъ шалуновъ, становятся во главѣ класса, создаютъ его настроеніе и руководятъ имъ.

Въ смѣлыхъ проявленіяхъ шалости и непослушанія дѣти склонны видѣть проявленіе силы; сила же всегда дѣйствуетъ обаятельно и вызываетъ подражаніе. Поэтому классъ съ однимъ или двумя случайно попавшими въ него смѣлыми и изобрѣтательными шалунами, черезъ самое непродолжительное время начинаетъ изобиловать ими и съ каждымъ днемъ представляетъ все болѣе непреодолимыя затрудненія успѣшной постановкѣ учебнаго дѣла.

Вниманіе такого класса то и дѣло развлекается забавными выходками шалуновъ. Учитель же, безпрестанно вынуждаемый прекращать шалости, лишенъ возможности сосредоточиться на планомѣрной и спокойной работѣ. Въ результатѣ урокъ превращается не только въ безплодное, но и вредное времяпрепровожденіе. Безполезность его является слѣдствіемъ отсутствія активнаго вниманія, безъ котораго немыслимо прочное

усвоеніе разрабатываемаго матеріала. Вредъ же такихъ уроковъ состоитъ въ томъ, что они поселяютъ въ ученикахъ равнодушіе къ классной работѣ, а въ учителяхъ — недовольство собой и нервное угнетеніе отъ сознанія безплодности понесенныхъ усилій.

Только потому, что шалости на урокахъ повторяются изо дня въ день, школа мирится съ ними, какъ съ неизбѣжнымъ зломъ и въ сущности не оцѣниваетъ это зло по достоинству. Между тѣмъ шаловливые ученики сплошь и кряду не только приводятъ къ нулю значеніе классной работы, но и оказываютъ крайне вредное вліяніе на нравственный складъ класса.

Прежде всего сами шаловливые главари, во́ время не остановленные, дѣлаются обыкновенно первыми жертвами своей шаловливости.

Параллельно съ ростомъ вліянія на классъ растетъ ихъ смѣлость и изобрѣтательность. Подбадриваемые впечатлѣніемъ, производимымъ на товарищей, они постепенно вносятъ разнообразіе въ свои затѣи и мало-по-малу превращаются изъ шалуновъ въ дѣтей испорченныхъ и даже порочныхъ.

Перенося шаловливость съ уроковъ на внѣклассное время, они ради баловства начинаютъ куритъ, балуясь узнаютъ вкусъ и дѣйствіе водки, ради баловства убѣгаютъ тайкомъ изъ заведенія и совершаютъ различные безнравственные поступки. Неизбѣжные при всѣхъ этихъ продѣлкахъ ложь, обманъ, запирательство и всевозможныя ухищренія въ изворотливости могутъ повести не только къ испорченности, но и порочности. Тогда поступки ихъ начнутъ вытекать не изъ побужденій подвижной и шаловливой дѣтской натуры, а изъ усвоенныхъ дурныхъ привычекъ, обратившихся въ потребности.

Въ концѣ концовъ школа старается отдѣлаться отъ

такихъ учениковъ, сознательно обрекая ихъ на окончательную гибель. Особенно строго осуждать ее за это нельзя, т. к. перевоспитанiе испорченныхъ дѣтей не по плечу обычной «средней» школѣ и не безопасно для склонныхъ къ подражанiю ученическихъ массъ.

Кромѣ того, начавши съ неумѣстныхъ проявленiй рѣзвости на урокахъ «добрыхъ» преподавателей, шалуны незамѣтно переходятъ къ безпрестаннымъ нарушенiямъ порядка въ классѣ и въ концѣ концовъ сильно затрудняютъ учебныя занятiя даже для самыхъ опытныхъ преподавателей.

Если двое или трое шалуновъ начнутъ заниматься на урокѣ осуществленiемъ какой нибудь забавной выдумки, то даже очень хорошему преподавателю не всегда удается сосредоточить вполнѣ вниманiе учениковъ на классной работѣ. Интересъ учениковъ раздваивается, что̀ мѣшаетъ и пониманiю, и запоминанiю. Да и самъ преподаватель, безпрестанно прерываемый и отвлекаемый отъ послѣдовательнаго развитiя своихъ мыслей шалостями и невниманiемъ, утрачиваетъ необходимое спокойствiе и раздражается. Въ результатѣ урокъ очень сильно проигрываетъ въ продуктивности, т. к. изъ классной работы исчезаетъ та плодотворная атмосфера доброжелательства и одушевленiя, которая пробуждаетъ въ ученикахъ активное вниманiе, а въ учителѣ—вдохновенiе, являющяеся необходимымъ условiемъ творчества.

Нельзя дѣлать себѣ иллюзiй объ окончательномъ исчезновенiи шалуновъ съ уроковъ; но если школа искренно желаетъ уменьшить % отсталости, она должна направить свои усилiя къ установленiю въ средѣ учащихся настолько серьезнаго отношенiя къ классной работѣ, чтобы шалости на урокахъ сдѣлались явленiемъ случайнымъ, представляющимъ результатъ подвижности дѣтской натуры.

Для борьбы съ упорными и злостными шалунами необходимы дружныя, совмѣстныя усилія всѣхъ педагоговъ. Необходимо быстро, въ началѣ года, намѣтить всѣхъ учениковъ класса, требующихъ обузданія, чтобы дружными раціональными усиліями убѣдить ихъ въ томъ, что одной изъ главнѣйшихъ обязанностей учащихся все заведеніе считаютъ почти такое же безукоризненное поведеніе на урокахъ, какъ во время богослуженій и молитвъ. Чтобы не позволить расшататься всей массѣ, необходимо доказать шаловливымъ главарямъ класса, что заведеніе не остановится ни передъ какими мѣрами строгости для ихъ обузданія.

Благодаря сравнительно низкому уровню интеллектуальнаго развитія, дѣти руководствуются въ своихъ симпатіяхъ и антипатіяхъ преимущественно мотивами неизмѣннаго порядка и потому преклоняются прежде всего передъ грубой, физической силой. Кромѣ того и чувство индивидуальности у огромнаго большинства дѣтей проявляется пока только ощущеніемъ избытка физическихъ силъ, находящаго выходъ въ чрезмѣрной подвижности, безпричинномъ веселье и шумной шаловливости. Поэтому всякое проявленіе силы дѣйствуетъ на дѣтей обаятельно и вызываетъ преклоненіе; проявленіе же слабости превращаетъ ихъ въ деспотовъ и тирановъ.

Съ указанной особенностью дѣтской психологіи необходимо считаться практикѣ массоваго воспитанія. До тѣхъ поръ, пока дѣтскія массы не почувствуютъ силы въ педагогахъ, онѣ очень слабо будутъ подчиняться обаянію авторитета знанія и еще слабѣе — обаянію нравственнаго авторитета педагоговъ. Поэтому же и мы въ рядѣ усилій, направленныхъ къ установленію въ средѣ учениковъ чувства уваженія къ классному времени, выдвигаемъ на первый планъ мѣры строгости и затѣмъ личный примѣръ наставниковъ. Говоря строго-

сти, мы имѣемъ въ виду не устрашеніе при помощи наказаній, а опредѣленность, постоянство и настойчивость требованій, предъявляемыхъ дѣтямъ. Не допуская незначительныхъ поползновеній къ ослушанію или нарушенію дисциплины, педагогъ не будетъ вовсе нуждаться въ примѣненіи крутыхъ мѣръ обузданія.

Научная педагогія, въ полномъ согласіи съ доводами практическаго опыта, не можетъ указать ни одного средства, которое бы дѣйствовало на воспитаніе съ большею силою, чѣмъ примѣръ уважаемыхъ наставниковъ. Поэтому необходимо, чтобы ученики никогда не видѣли проявленія неуваженія или небрежнаго отношенія къ классному времени со стороны ни одного изъ служащихъ въ школѣ. Необходимо, чтобы ученики наставлялись не столько поученіями, сколько поступками наставниковъ.

Если воспитанники будутъ видѣть безпрестанно опаздываніе учителей; если подмѣтятъ, что учителя охотно вступаютъ въ разговоры, не имѣющіе отношенія къ содержанію урока; если въ классное время будутъ слышать изъ зала громко отдаваемыя приказанія или горячій «разносъ», если передъ началомъ большой перемѣны будутъ вынуждены «не помня себя» мчаться изъ класса въ рекреаціонный залъ, чтобы не опоздать «къ осмотру» — то очень быстро поймутъ, что можно требовать уваженія къ классному времени, не уважая его. Въ такомъ случаѣ несомнѣнно найдется больше охотниковъ подражать поступкамъ наставниковъ, чѣмъ ихъ словамъ.

Вліяніе личнаго примѣра педагоговъ нигдѣ не сказывается съ такой рельефностью, какъ въ преподаваніи.

При правильномъ взглядѣ на творческія силы собственной личности преподаватель не упуститъ изъ вида,

что право на знаніе принадлежитъ всѣмъ ученикамъ, съ той однако разницею, что для однихъ путь къ нему легокъ, другіе же не могутъ овладѣть имъ безъ посторонней помощи. При такой точкѣ зрѣнія преподаватель, встрѣчаясь съ неуспѣшностью и шалостями, не преминетъ остановиться на томъ, что шалости, лѣнь и незнаніе обнаруживаютъ *его* ученики и, слѣдовательно, могутъ быть устранены прежде всего *его* личными усиліями.

Исходя изъ такого положенія, онъ несомнѣнно придетъ къ заключенію, что научить учениковъ — есть лучшее средство заставить ихъ учиться.

Несомнѣнно, всѣ педагоги хотятъ, чтобы ученики ихъ учились и знали. Бѣда въ томъ, что въ практикѣ обученія многіе фиксируютъ свои усилія не столько на томъ, чтобы научить учениковъ, сколько на томъ, чтобы заставить ихъ учиться.

Педагогъ «научающій» выдвигаетъ на первый планъ въ своей работѣ личность учениковъ и къ ней приноравливаетъ учебный матеріалъ и программы. Пробуждая въ ученикахъ активное вниманіе методической классной работой, онъ требуетъ отъ каждаго посильныхъ знаній. Педагогъ же «заставляющій» учиться заботится главнымъ образомъ объ усвоеніи учениками учебника и объ исполненіи программъ. Задавая и выспрашивая, онъ пробуждаетъ въ ученикахъ пассивное вниманіе традиціонными средствами поощренія и понужденія при помощи балловъ. Для перваго цѣль — ученикъ, для второго — учебникъ.

Élite, milieu et queue въ рукахъ «заставляющаго» учиться преподавателя отличаются большею несоразмѣрностью. Нерѣдки случаи, когда у такого преподавателя неудовлетворительный «хвостъ» достигаетъ 50% состава класса, а незначительное число 8 и 9 балль-

ныхъ избранниковъ совершенно теряется въ массѣ едва только удовлетворительныхъ учениковъ. Такія, позорящія учебно-воспитательную систему кометы безпрестанно проносятся черезъ инспекторскіе отчеты. Школа сжилась съ ними и, повидимому, вполнѣ удовлетворяется стереотипными объясненіями учителя, въ родѣ: «плохо работаютъ», «мало внимательны», «лѣнятся». Причины, вызывающія плохую работу и лѣнь массы, обыкновенно не обсуждаются, такъ какъ въ огромномъ большинствѣ случаевъ онѣ—въ личности учителя.

Въ рукахъ же «научающаго» преподавателя élite, milieu et queue работаютъ не только для себя, но для другихъ и для самого преподавателя. Избранники класса, такъ же какъ и его хвостъ, помогаютъ педагогу опредѣлять максимумъ и минимумъ требованій, доступныхъ классу. Исходя изъ вынесенныхъ наблюденій, онъ стремится, при разработкѣ учебнаго матеріала на урокѣ къ тому, чтобы подтянуть туловище класса до головы, а хвостъ до туловища. Съ цѣлью избавить élite отъ бездѣятельности и скуки, онъ займетъ ихъ продуктивной работой и сосредоточится на milieu et queue.

При внимательномъ и вдумчивомъ отношеніи къ классу педагогъ непремѣнно увидитъ, что одни и тѣ же ученики, въ зависимости отъ различныхъ причинъ и, главнымъ образомъ, отъ степени напряженности вниманія, попадаютъ то въ голову, то въ хвостъ класса. И если педагогъ подмѣтитъ хотя бы разъ въ глазахъ удачно отвѣтившаго слабаго ученика тотъ особенный блескъ, которымъ освѣщается все существо человѣка, самодѣятельно открывшаго истину, то онъ несомнѣнно захочетъ снова пережить испытанное наслажденіе. Съ этою цѣлью онъ не упуститъ ни одного случая, чтобы

убѣдить нерѣшительнаго и неувѣреннаго въ своихъ силахъ ученика въ томъ, что если онъ захочетъ, то сможетъ. Смѣло можно сказать, что у такого учителя отстающіе ученики представятъ рѣдкое явленіе.

Если развиваемыя нами мысли фактически превратятся въ глубокое убѣжденіе большинства преподавателей, то основательная разработка учебнаго матеріала на урокахъ замѣнитъ чтеніе лекцій въ средней школѣ; тогда центръ тяжести школьныхъ занятій займетъ свое естественное положеніе; значительно облегченная внѣклассная работа учениковъ сдѣлается производительнѣе и такимъ путемъ сами собой устранятся многіе изъ больныхъ вопросовъ школы.

Огромныя преимущества указываемаго нами пути состоятъ именно въ томъ, что только онъ одинъ и можетъ быть признанъ способнымъ сдѣлать обученіе дѣйствительно воспитывающимъ.

Разрабатывая учебный матеріалъ совмѣстно съ учениками на урокѣ, преподаватель неизбѣжно овладѣетъ всѣми извѣстными намъ факторами для развитія любви къ знанію и трудолюбія въ учащихся. Урокъ, на которомъ всѣ ученики заинтересованы ходомъ работы, на которомъ всѣ думаютъ и слушаютъ, такъ какъ хотятъ осмысленно отвѣтить на каждый вопросъ преподавателя — такой урокъ несомнѣнно представляетъ вполнѣ раціональное средство для упражненія активнаго вниманія, для выработки живого интереса къ знанію, для укрѣпленія воли, для развитія усердія. На такомъ урокѣ ученики видятъ, что преподаватель, съ своей стороны, прилагаетъ столько же усилій, сколько требуетъ, и невольно подчиняются обаянію добросовѣстности. При такомъ веденіи дѣла, преподаватель весьма быстро отмѣчаетъ въ классѣ дѣтей, нуждающихся въ его особенномъ вниманіи; поощряя же не столько знаніе, сколько

интересъ къ дѣлу и стараніе, онъ тѣмъ самымъ возбуждаетъ благородное соревнованіе, а не тщеславіе легко дающимся успѣхомъ. Введеніемъ новаго критерія въ оцѣнку успѣшности преподаватель естественно отодвигаетъ значеніе балловъ на второй планъ, открываетъ свободный доступъ къ знанію для всѣхъ учениковъ и тѣмъ подавляетъ въ нихъ развитіе зависти, недовольства и злобы, какъ неизбѣжныхъ послѣдствій неудачъ, вытекающихъ изъ недостатка природныхъ дарованій.

Устраненіемъ изъ учебныхъ занятій по возможности всѣхъ мрачныхъ сторонъ школа поведетъ своихъ учениковъ самымъ естественнымъ путемъ къ пріобрѣтенію любви къ знанію и къ тудолюбію, какъ источникамъ моральнаго самоудовлетворенія и довольства школой.

Если уроки перестанутъ быть исключительно временемъ скучнаго опроса и задаванія; если ученики перестанутъ слышать на урокахъ выговоры, брань, понуканіе, смѣшки и шуточки надъ своимъ незнаніемъ; если взамѣнъ того уроки дѣйствительно начнутъ будить мысль и поведутъ къ уясненію непонятнаго — тогда классныя занятія перестанутъ казаться ученикамъ безцѣльными, а работа ихъ въ свободное время приметъ подобающій ей характеръ повторенія и самостоятельныхъ упражненій въ томъ, что́ пріобрѣтено при разумномъ руководствѣ преподавателя.

Останавливаясь такъ долго на выясненіи необходимости разработки урока на урокѣ, я, конечно не думаю открыть Америку. Напротивъ, я сознательно удерживаю вниманіе читателя въ предѣлахъ азбуки, такъ какъ глубоко убѣжденъ въ томъ, что большинство трактуемыхъ въ статьѣ больныхъ вопросовъ вытекаетъ изъ фактическаго забвенія тѣхъ элементарныхъ педа-

гогическихъ истинъ, которыя особенно часто упускаются изъ вида въ практическомъ дѣлѣ воспитанія и упускаются именно въ силу своей необычайной простоты и истинности.

1 мая 1907 г.

И. Ивановъ.

Педагогическіе завѣты Н. И. Пирогова.

«60-е годы»! писалъ покойный Г. А. Джаншіевъ, какое это чудное и чудно̀е, непонятное для насъ, время, время идеаловъ, время титановъ мысли, гигантовъ вѣры, богатырей дѣла! Что это за кипучая, всеобъемлющая дѣятельность по обновленію всѣхъ отраслей общественной и частной жизни, начиная съ законодательства и литературы и кончая домашней обстановкой и семейными отношеніями, начиная отъ философскихъ системъ и кончая дѣтскими пеленками!!

> Вспыхнувшій свѣточъ вдругъ вышелъ изъ тьмы,
> Нежданная рѣчь прозвучала—
> И всѣ, встрепенувшись, воспрянули мы,
> Почуявъ благое начало.

Въ самомъ началѣ этой великой эпохи общественнаго пробужденія, въ офиціальномъ органѣ морского министерства, «Морскомъ сборникѣ», появилась статья знаменитаго уже тогда хирурга Н. И. Пирогова «Вопросы жизни», трактующая о *воспитаніи.* «Вопросы жизни» вскрывали прежде всего нравственное убожество современнаго общества и его «чисто - матеріальное, почти торговое» направленіе; они проповѣдывали усиленную работу духа, борьбу внутренняго человѣка съ наружнымъ, самовоспитаніе: «ищи и будь человѣкомъ» зву-

чить въ каждой строчкѣ «Вопросовъ жизни». Общечеловѣческій идеалъ Пироговъ переноситъ и въ область воспитанія; быть человѣкомъ, вотъ къ чему должно стремиться воспитаніе, «дайте выработаться и развиться внутреннему человѣку, дайте ему время и средства подчинить себѣ наружное, и у васъ будутъ спеціалисты, а главное у васъ будутъ люди и граждане; никогда не нуждались истинные спеціалисты такъ сильно въ предварительномъ общечеловѣческомъ образованіи, какъ именно въ нашъ вѣкъ» Горячая проповѣдь Пирогова объ общечеловѣческихъ идеалахъ и неустанной работѣ «внутренняго человѣка», по свидѣтельству Добролюбова, «поразила всѣхъ и свѣтлостью взгляда, и благороднымъ направленіемъ мыслей автора, и пламенной, живой діалектикой, и художественнымъ представленіемъ затронутаго вопроса». «Всѣ, читавшіе статью г. Пирогова, были отъ нея въ восторгѣ, всѣ о ней говорили, разсуждали, дѣлали свои соображенія и выводы». Было о чемъ задуматься, о чемъ разсуждать по поводу статьи Пирогова,—дореформенная школа и воспитаніе въ «доброе старое» время были пропитаны стремленіемъ къ строевой выправкѣ, были поглощены культивировкой повиновенія волѣ начальства; при помощи сухой, безжизненной зубристики головы дѣтей и юношей начинялись спеціальными знаніями; школа была сословной и готовила въ большинствѣ случаевъ къ спеціальнымъ родамъ государственной службы. Главная заслуга Пирогова заключалась не столько въ самомъ возбужденіи вопроса объ общечеловѣческомъ идеалѣ, сколько въ его оригинальномъ освѣщеніи, въ горячей проповѣди самопознанія. Общечеловѣческій идеалъ Пирогова какъ бы сливался съ самопознаніемъ, съ активной работой духа. Такая постановка вопроса влекла за собой широкія перспективы гуманизирующаго вліянія. Этимъ пу-

темъ Пироговъ не только въ корнѣ подрывалъ офиціальную спеціализацію и сословный строй школьнаго воспитанія при Николаѣ I, но и совершенно отвергалъ всѣ пріемы, всю систему дореформенной школьной выправки. Порывая съ прошлымъ, онъ на первый планъ выдвигалъ силу убѣжденій и довѣріе къ личности ученика, къ его внутреннему «я». «Гдѣ господствуетъ сила убѣжденія, тамъ исчезаетъ произволъ съ его волнующими слѣдствіями». «Старѣясь, я не утратилъ способности понимать и чужую молодость, любить, и, главное, уважать ее». Такъ впослѣдствіи формулировалъ Пироговъ основныя начала своей воспитательной системы. Всѣ подробности этой системы ярко обозначились уже въ дѣятельности Пирогова, какъ попечителя учебнаго округа 3 сентября 1856 г. Пироговъ былъ назначенъ попечителемъ въ Одессу. «Въ моихъ глазахъ, говорилъ Н. И., попечитель есть не столько начальникъ, сколько миссіонеръ. И дѣйствительно, практическая дѣятельность Пирогова-попечителя представляетъ непрерывную миссію общественнаго воспитателя, по удачному выраженію Стоюнина. Пироговъ не приказывалъ, какъ попечители Николаевскихъ временъ, а убѣждалъ; онъ не былъ властнымъ начальникомъ своихъ подчиненныхъ, а старался всѣми силами водворить полное взаимное, нравственное довѣріе между старыми, и между молодыми, и между наставниками, и между учащимися. Я, говорилъ Пироговъ, твердо вѣрилъ, что одно взаимное довѣріе и примѣръ водворятъ законность и порядокъ. Уже по внѣшнему образу дѣйствій новый попечитель былъ совершенной противоположностью своихъ предшественниковъ. О посѣщеніяхъ Пироговымъ одесской гимназіи сохранились воспоминанія Доброва. По его словамъ, Пироговъ приходилъ всегда запросто пѣшкомъ въ гимназію; случайно встрѣтившійся гимназистъ про-

водилъ попечителя въ тотъ классъ, куда онъ желалъ; въ классѣ Н. И. садился на скамью, тотчасъ же углублялся въ книгу или пристально смотрѣлъ на говорившаго съ нимъ ученика; маленькіе остропроницательные глаза Пирогова пронизывали человѣка насквозь, какъ бы совершали духовный діагнозъ говорившаго; конечно, Пироговъ почти не обращалъ вниманія на мелкіе недостатки костюма учениковъ, и всѣ старанія гимназическаго начальства о внѣшней чистотѣ гимназіи не находили желательной оцѣнки со стороны попечителя. Скоро гимназисты полюбили этого суроваго и жесткаго человѣка; мы, говоритъ Добровъ, съ свободнымъ, искреннимъ уваженіемъ относились къ Пирогову; молодой инспекторъ нашъ угадалъ въ немъ великаго человѣка-гуманиста прежде еще, чѣмъ о немъ заговорили въ Одессѣ. Простыя, искреннія отношенія Пирогова къ учащимся сказались и въ устройствѣ имъ литературныхъ бесѣдъ въ гимназіяхъ. Пироговъ для подготовки будущихъ студентовъ хотѣлъ исподволь пріучить гимназистовъ къ самостоятельному научному труду; съ этой цѣлью устраивались по вечерамъ съ 7 час. веч. и до 11—12 ч. ночи литературные вечера; къ такимъ вечерамъ гимназисты писали сочиненія на темы, данныя учителями; въ залъ, гдѣ устраивались вечера, допускались ученики 3-хъ старшихъ классовъ и приглашались профессора лицея и учителя гимназій; референрующій свое сочиненіе ученикъ читалъ свое сочиненіе съ каѳедры и ему оппонировали учителя и товарищи; примѣръ Пирогова дѣйствовалъ и на педагогическій персоналъ, и такимъ путемъ литературные вечера не только пріучали учащихся къ самостоятельнымъ трудамъ, но и способствовали установленію простыхъ и близкихъ отношеній между педагогами и гимназистами. Самъ Пироговъ принималъ дѣятельное участіе въ этихъ вечерахъ.

Сердечность и доступность Пирогова давала возможность бѣднымъ ученикамъ обращаться къ нему, какъ къ врачу, съ самыми разнообразными болѣзнями, и дѣти съ охотой къ нему шли, не боясь никакихъ дурныхъ послѣдствій. Такимъ образомъ Пироговъ - попечитель проводилъ свой воспитательный идеалъ въ жизнь учебныхъ заведеній; здѣсь онъ показалъ, какое глубоко-воспитывающее значеніе имѣетъ искреннее довѣріе педагога къ ученикамъ, его любовь и уваженіе къ молодости.

«Бывъ попечителемъ, говоритъ Пироговъ, я поставилъ себѣ главною задачею поддерживать всѣми силами то, что я именно привыкъ любить и уважать въ молодости; съ искреннимъ довѣріемъ къ ней, съ полною надеждою на успѣхъ, безъ страха и безъ задней мысли я принялся за трудное, но высокое и благородное дѣло... И теперь (послѣ ухода съ попечительскаго поста) я объявляю гласно, что все время моего попечительства ни разу не раскаялся въ образѣ моихъ дѣйствій! Высокій образецъ отношенія къ учащейся молодежи Пироговъ показалъ и въ своей статьѣ «Быть и казаться», статья эта была написана по поводу выступленія дѣтей на публичной сценѣ; частный вопросъ подъ перомъ Пирогова обратился въ общій, принципіальный вопросъ. «У ребенка, говоритъ Пироговъ, кажущаяся намъ непослѣдовательность поступковъ и мыслей, сознательная ложь и безсознательная, такъ незамѣтно переходитъ одна въ другую, что почти каждаго изъ дѣтей можно назвать глупымъ и лгуномъ,—примѣняя къ нему слова и понятія, взятыя изъ жизни взрослыхъ. Но въ этомъ-то и заключается именно ошибка и родителей и наставниковъ, что они, не въ пору устарѣвъ, забыли про тотъ міръ, въ которомъ сами нѣкогда жили. И во лжи, и въ несообразностяхъ дѣйствій, ре-

бенокъ еще не перестаетъ казаться именно тѣмъ, что онъ есть, потому что онъ живетъ въ собственномъ своемъ мірѣ, созданномъ его духомъ, и дѣйствуетъ, слѣдуя законамъ этого міра. Чтобы судить о ребенкѣ справедливо и вѣрно, намъ нужно не переносить его изъ его сферы въ нашу, а самимъ переселяться въ его духовный міръ...

«Но мы, мы взрослые, нарушаемъ безпрестанно гармонію дѣтскаго міра. Мы, насильственно врываясь въ него, переносимъ ребенка, на каждомъ шагу, къ себѣ, въ нашъ свѣтъ. Мы спѣшимъ ему внушить наши взгляды, наши понятія, наши свѣдѣнія... Наши усилія вѣнчаются успѣхомъ. Исторгая безпрестанно ребенка изъ его собственнаго духовнаго бытія, перенося его все чаще въ нашу сферу, заставляя его и смотрѣть и понимать по-нашему, мы, наконецъ, достигаемъ одного: онъ начинаетъ намъ казаться не тѣмъ, что онъ есть. Чего ни придумано у насъ къ достиженію этого результата? И дѣтскіе балы, и театры, и живыя картины, и костюмы и даже школьная обстановка. А чтобы лучше убѣдиться, дѣйствительно ли ребенокъ намъ кажется не такимъ, какъ онъ есть, мы изобрѣли и срочныя испытанія». Въ концѣ статьи Пироговъ восклицаетъ: «скажите, что̀ можетъ быть поучительнѣе, что̀ выше, что̀ святѣе духовнаго сближенія съ этимъ Божіимъ, чуднымъ дѣтскимъ міромъ. О, если бы всѣ родители и педагоги по призванію вошли въ этотъ таинственно-священный храмъ еще дѣвственной души человѣка! Сколько новаго и неразгаданнаго еще узнали бы они! Какъ обновились бы, какъ поумнѣли бы сами!» Я нарочно остановился дольше на статьѣ Пирогова «Быть и казаться», — здѣсь вылилась его кристальная душа, здѣсь онъ вскрываетъ причины своего нравственнаго авторитета у молодежи и дѣтей. Горячая любовь къ дѣтскому міру,

глубокое довѣріе къ дѣтской душѣ, теплое сердечное отношеніе къ дѣтскимъ запросамъ и интересамъ Пироговъ осуществилъ въ своей дѣятельности и проповѣдывалъ въ педагогической средѣ, не вина Пирогова, что его завѣтъ остался свѣточемъ лишь для немногихъ педагоговъ русской школы; его сѣмена на офиціальной нивѣ народнаго просвѣщенія были усиленно заглушаемы плевелами, обильно посѣянными «властной рукой»...

Недолго «слишкомъ гуманный попечитель» оставался въ Одессѣ: 18 іюля 1858 г. Пирогова перевели въ Кіевскій округъ. Въ Кіевъ Пироговъ прибылъ уже съ опытомъ администратора, а потому въ кіевскій періодъ дѣятельность Пирогова-попечителя носила болѣе всего характеръ школьнаго строительства. На первый планъ своей дѣятельности въ Кіевѣ Пироговъ выдвинулъ развитіе коллегіальнаго начала. Чтобы насадить въ школахъ коллегіальное управленіе, Пироговъ, по его словамъ, учредилъ «экстраординарные педагогическія засѣданія» и «содержащіе въ себѣ изложеніе мнѣній гимназическихъ наставниковъ циркуляры». Эти засѣданія и циркуляры должны были, по мысли Пирогова, содѣйствовать «выработкѣ педагогическаго искусства для нашихъ учебныхъ заведеній изнутри или изъ самого себя».

«Въ педагогикѣ нельзя мѣрить дѣйствія всѣхъ дѣятелей по одной мѣркѣ, нельзя закабалить ихъ въ одну форму; но, съ другой стороны, нельзя и допустить, чтобы эти дѣйствія были совершенно произвольны, неправильны и діаметрально противоположны. Какъ то, такъ и другое противорѣчитъ духу здравой педагогики, успѣхъ которой въ общественныхъ учебныхъ заведеніяхъ зависитъ, очевидно, отъ правильности и гармоническаго единства дѣйствій главныхъ ея дѣятелей... Совѣщанія не могутъ быть истинно научными, если они не будутъ чисто коллегіальными и если всѣ голоса со-

вѣщателей не будутъ равны Пока въ Россіи еще нѣтъ общественнаго мнѣнія, какъ апелляціонной инстанціи для педагоговъ, мы, говорилъ Пироговъ, должны похлопотать предварительно о лучшей организаціи той среды, къ которой мы принадлежимъ, и постараться путемъ убѣжденія и добросовѣстнаго труда развить здравое мнѣніе объ обязанностяхъ въ этой самой средѣ». Циркуляры по учебному округу должны были сообщать самыя разнообразныя мнѣнія и большинства и меньшинства педагогическихъ совѣтовъ всѣхъ учебныхъ заведеній, а самъ Пироговъ ставилъ общіе вопросы такими циркулярами для обсужденія въ совѣтахъ. Замѣщеніе учительскихъ мѣстъ съ пріѣздомъ Пирогова въ Кіевъ дѣлалось по конкурсу. Преподавателямъ Пироговъ не мѣшалъ проходить курсъ по своимъ программамъ. Усилія Пирогова не оказались безплодными; при его отъѣздѣ изъ Кіева одинъ изъ представителей педагогической среды сказалъ: «устройство коллегіальнаго управленія школъ пробудило сознательную дѣятельность преподавателей и подняло ихъ значеніе въ обществѣ, въ собственномъ сознаніи и въ глазахъ учащихся; оно избавило и удержало учащихъ и учащихся отъ произвола и начало вызывать живую нравственную связь между тѣми и другими!»

Вскорѣ по пріѣздѣ въ Кіевъ Пироговъ вышеуказаннымъ коллегіальнымъ путемъ рѣшилъ внести струю гуманности и чувство законности въ педагогическій строй. Съ этой цѣлью были выработаны «Правила о проступкахъ и наказаніяхъ учениковъ гимназій Кіевскаго учебнаго округа». Въ этихъ правилахъ были квалифицированы проступки и указаны соотвѣтствующія мѣры взысканія; таблица проступковъ и наказаній вывѣшивалась во всѣхъ гимназіяхъ для всеобщаго свѣдѣнія; согласно съ мнѣніемъ большинства, не была

уничтожена и розга, но, вслѣдствіе внесенной правилами закономѣрности, употребленіе розогъ сократилось за одинъ годъ въ 20 разъ.

Въ старшихъ классахъ гимназій, въ видѣ опыта, Пироговъ ввелъ еще совѣстный судъ товарищей. Какъ правила о проступкахъ должны были подчинить законности произволъ начальства и педагоговъ, такъ товарищескій судъ долженъ былъ проявленія корпоративнаго духа подчинить правильной организаціи и законному надзору. «Главная задача педагогіи, говорилъ по этому поводу Пироговъ, состоитъ въ томъ, чтобы, пользуясь естественною наклонностью человѣка къ корпоративности, проявляющеюся съ самаго его дѣтства, дать ей надлежащее направленіе и устремить ее къ развитію чувства законности, правды и чести!» Послѣ годового опыта всѣ дирекціи признали за судомъ товарищей ту пользу, что онъ способствуетъ развитію общественнаго мнѣнія. «Пироговъ, говоритъ Стоюнинъ, доказалъ, что въ обществѣ школьныхъ товарищей можно найти воспитательную силу; а мы утверждаемъ, что ею слѣдуетъ воспользоваться для развитія чувства общественной нравственности». Конечно, нечего говорить, что Пироговымъ было положено не мало труда надъ лучшей организаціей преподаванія; въ его циркулярахъ то и дѣло возбуждаются вопросы о цѣляхъ и задачахъ общаго образованія, то и дѣло обсуждаются методы обученія; онъ старался насадить въ школахъ истинное знаніе, а не экзаменаціонное и классно-переводное; онъ усиленно боролся съ дореформенной системой зубренія; онъ всюду старался расширить библіотеки и кабинеты; предоставлялъ учителямъ возможность научныхъ командировокъ за границу. «Никогда, быть можетъ, говорили Пирогову при прощаніи въ Кіевѣ, такъ усердно и такъ серьезно не работали наставники въ

нашихъ гимназіяхъ и училищахъ, какъ въ эти два года: всѣ старались трудиться по мѣрѣ силъ своихъ, не изъ страха, не изъ-за ревизіи и экзаменовъ, но ради самого дѣла, изъ благоговѣйнаго уваженія къ вашему мнѣнію, которое считалось у насъ и считается голосомъ самой истины».

Гимназіи, напр., Херсонская, Пироговымъ были положительно пробуждены отъ летаргическаго сна. 13 марта 1861 г. Пироговъ былъ уволенъ отъ должности попечителя; этимъ увольненіемъ была прервана, по выраженію Ушинскаго, «глубокая, духовная и сильная практическая дѣятельность» Пирогова по народному просвѣщенію. Впослѣдствіи, съ 1862 г. по 1866 г., Пироговъ былъ командированъ за границу для наблюденія за молодыми русскими учеными, но эта дѣятельность, какъ и всѣ его труды въ Одессѣ и Кіевѣ по университетскому вопросу, относятся скорѣе къ исторіи русской науки, а не къ исторіи русской школы. Недолго Пироговъ подвизался на педагогическомъ поприщѣ, но уже изъ того, что здѣсь перечислено, можно смѣло сказать, что нѣтъ ни одного уголка школьнаго обихода, нѣтъ ни одного вопроса школьнаго воспитанія, который бы не обратилъ на себя вдумчивое вниманіе Пирогова и его активное воздѣйствіе, проникнутое глубокими идеалами человѣка и гражданина. Пироговъ до основанія разрушилъ старую школьную систему и своимъ примѣромъ, своей работой, своими сочиненіями, завѣщалъ русскому педагогическому міру неустанно бороться и въ будущемъ за идеалы человѣчности, самовоспитанія и образовательной силы науки; онъ преподалъ и завѣщалъ намъ великіе принципы воспитательнаго воздѣйствія на дѣтей черезъ любовь и уваженіе къ молодости; онъ намъ завѣщалъ неустанное стремленіе къ организаціи педагогической среды на началахъ коллегіальности, на началахъ «выра-

ботки педагогическаго искусства изнутри, изъ самого себя».

Вскрывъ язвы дореформеннаго воспитанія, знаменитый хирургъ далъ высокій образецъ педагога-гуманиста, строителя самоуправляющейся школы. Этотъ образецъ служитъ отправнымъ пунктомъ и даже базисомъ современной педагогической теоріи и практики; наше же школьное строительство послѣ эпохи великихъ реформъ круто отвернулось отъ пироговскихъ идей и далеко еще не достигло той постановки, за какую ратовалъ Пироговъ. Отступленія школьной политики отъ завѣтовъ Пирогова привели нашу школу въ настоящее время къ разгрому ея въ полномъ смыслѣ слова. Намъ нужно, намъ необходимо теперь вернуться на тотъ путь, который прокладывалъ русской школѣ Пироговъ, на путь умственной, нравственной и общественной правды, на путь свободнаго творчества учителей, на путь полнаго, искренняго довѣрія къ дѣтямъ.

Учитель нашъ! когда
Не будемъ твоему внимать глаголу,
Съ высотъ твоихъ ты властно намъ кричи!
Окованныхъ невѣжественнымъ страхомъ
Заставь ты насъ разстаться съ тьмой и прахомъ
И смѣлому полету научи.

Г. Тула.

С. Поляковъ.

Памяти великихъ учителей.

Уходить въ воспоминанія дорогого прошлаго для всякаго человѣка является такой же духовной потребностью, какъ жажда знанія, какъ стремленіе приподнять таинственную завѣсу будущаго, какъ желаніе хотя отчасти разгадать вѣчные вопросы бытія.

Воспоминанія о свѣтлыхъ моментахъ въ жизни нашего народа, возстановленіе въ памяти молодежи лучшихъ представителей рода человѣческаго, указывавшихъ при жизни, а чаще послѣ своей смерти, не одному поколѣнію путь въ стремленіи къ правдѣ, добру и красотѣ, такъ же необходимо въ школѣ, какъ въ жизни. Такія воспоминанія часто полезнѣе всякихъ реформъ школы, такъ какъ дѣйствительно пропитываютъ школьную дѣятельность живымъ духомъ. Особенно полезно уходить въ воспоминанія дорогого прошлаго, останавливаться на личностяхъ, горящихъ яркими звѣздами на небѣ нашей родины въ такіе смутные годы, какъ нынѣ переживаемые, въ такое смутное время, когда большая часть именно молодежи волей и неволей втянута въ хаосъ политическаго момента. Сопоставьте нѣкоторыя событія 1905-го года. Въ то время какъ за Бауманомъ шли огромныя толпы людей, его не знавшихъ, никогда

отъ него ничего не слыхавшихъ и ничему отъ него не научившихся, за гробомъ великаго учителя Сѣченова шли нѣсколько профессоровъ Московскаго университета. Молодежь, для цѣлаго поколѣнія которой Сѣченовъ былъ великимъ учителемъ и долго будетъ еще оставаться учителемъ для слѣдующихъ поколѣній, толпами валила къ красному гробу, пытаясь отречься отъ стараго міра, отряхнуть его прахъ съ своихъ ногъ; а между тѣмъ прахъ великаго учителя принадлежалъ старому міру. Политическая смута настолько отуманила головы молодежи и нѣкоторыхъ зрѣлыхъ людей, что лишила ихъ разсудокъ способности отличать худое отъ хорошаго. Подъ жесткими и безсмысленными ударами палъ такой свѣтлый представитель московскаго университета, какъ кн. С. Н. Трубецкой, первый выборный ректоръ, незадолго передъ тѣмъ удостоившійся высказать Государю Императору о нуждахъ нашей родины отъ имени прогрессивныхъ земцевъ. Та же самая молодежь перестала прислушиваться къ голосу такого свѣточа науки и въ то же время выдающагося общественнаго и государственнаго дѣятеля, какъ недавно умершій Менделѣевъ. Имя его и труды, признанные какъ безсмертные всѣми представителями науки стараго и новаго свѣта, не могутъ удержать университетскую молодежь отъ мелочного партійнаго бойкота и сверженія однихъ политическихъ божковъ и возвеличенія другихъ. Политика туманной завѣсой какъ бы заслонила высшіе идеалы. Конечно, не цѣликомъ всю молодежь можно винить въ такихъ уродливыхъ явленіяхъ жизни; въ этомъ много виновато и общество, которое дало возможность этому разъѣдающему полититическому микробу (соціализмъ — какъ цѣль) разгорѣться въ большую и злую эпидемію и какъ психозомъ охватить юныя и пылкія головы. Особенно возгорѣлась моло-

дежь, когда ей сказали, что она передовой вождь народа: есть отъ чего затуманиться головѣ!

И вотъ въ такое-то время въ жизни нашей школы выпали счастливые моменты вспомнить трехъ дѣятелей недавняго прошлаго: художника Иванова, композитора Глинку, по случаю 50-лѣтія, и хирурга-педагога Пирогова по случаю 25-лѣтія со дня ихъ смерти.

А. А. Ивановъ [1]).

Трудно представить себѣ человѣка, жизнь котораго была бы такъ всецѣло посвящена идеѣ служенія, идеѣ пользы своему отечеству, какъ жизнь нашего художника Иванова.

Выясненіе задачъ искусства, способы ихъ осуществленія, согласованность личной жизни со вновь открывающимися запросами души и, какъ вѣнецъ всего этого, принесеніе всего себя съ плодами всей своей жизни въ жертву любимому отечеству — вотъ исторія жизни этого художника

Иванову посчастливилось въ дѣтствѣ и юности; выросшій въ атмосферѣ искусства, руководимый съ раннихъ лѣтъ крупнымъ художникомъ того времени (первая четверть XIX ст.), своимъ отцомъ, Ивановъ даетъ собою примѣръ, что̀ можетъ дать талантливый юноша, если его дѣятельность направлена по пути его душевныхъ стремленій и если дать ему возможность не сворачивать съ этого пути.

Въ академіи художествъ Ивановъ начинаетъ ясно сознавать, что родное ему искусство стоитъ неизмѣримо ниже западнаго, что живопись въ Россіи находится еще въ подражательномъ періодѣ, а первые шаги

[1]) Ф. В. Гринева.

самостоятельнаго развитія еще очень нетверды. По окончаніи курса въ академіи вполнѣ заслуженная имъ командировка въ Римъ начинаетъ въ его жизни періодъ самостоятельнаго художественнаго развитія и выработки не заимствованныхъ взглядовъ на искусство. Не полагаясь вполнѣ на себя, Ивановъ обращается къ тогдашнимъ европейскимъ свѣтиламъ за совѣтомъ, и тогда-то знаменитый Овербекъ навелъ его на мысль, что сюжетомъ картины долженъ служить одинъ изъ крупныхъ моментовъ исторіи. Въ одномъ изъ писемъ въ общество поощренія художниковъ (1833 г.) Ивановъ объясняетъ: «..... идя вслѣдъ за алканіемъ пророковъ, я остановился на Евангеліи—на Евангеліи Іоанна! Тутъ на первыхъ страницахъ увидѣлъ я сущность всего Евангелія—увидѣлъ, что Іоанну Крестителю поручено было Богомъ пріуготовить народъ къ принятію ученія Мессіи и, наконецъ, лично представить Его народу! Сей-то послѣдній моментъ выбираю я предметомъ картины, т.-е., когда Іоаннъ, увидѣвъ Христа, идущаго къ нему, говоритъ народу: «Се агнецъ Божій, вземляй грѣхъ міра!...»

Такимъ образомъ, съ самаго начала работы, съ выбора содержанія, художникъ сразу становится на новую дорогу, отказавшись отъ эпизодичности, неважности въ содержаніи и взявъ для этого знаменательный моментъ, когда послѣдній пророкъ, наслѣдникъ предвѣщателей грядущаго Мессіи, наконецъ лицомъ къ лицу сошелся съ Ожидаемымъ и торжественно указалъ на Него народу. Желая испробовать свои силы для этого труда, Ивановъ пишетъ картину на тему «Іисусъ послѣ воскресенія». По простотѣ содержанія и общимъ линіямъ этотъ трудъ напоминаетъ итальянскихъ мастеровъ XIV в., которыхъ Ивановъ изучалъ не для того, чтобы имъ подражать, но сознавая, что Россія въ

искусствѣ переживаетъ теперь тотъ же моментъ, что Италія въ XIV в., хотѣлъ постигнуть, чѣмъ жили и чѣмъ одушевлялись тогдашніе художники. Успѣхъ упомянутой картины несказанно обрадовалъ художника; въ Римѣ трудно было угодить прихотливому и избалованному кругу художниковъ, но Ивановъ добился послѣ полнаго успѣха. Еще болѣе радовалъ его успѣхъ этой картины въ Россіи, куда она была вскорѣ имъ отослана. Его искренно радовало еще и то, что на родинѣ въ картинѣ находили тѣ же красоты, какія находили и хрдожники въ Римѣ; это означало, что въ Россіи есть художественный вкусъ, и это радовало художника. Успѣхъ картины поселилъ въ скромномъ Ивановѣ вѣру въ себя, а вмѣстѣ съ тѣмъ укрѣпилъ его надежду осуществить его идею, подвинулъ на дѣло, которому онъ отдалъ всего себя: «заставить согласиться иностранцевъ, что русскіе живописцы не хуже ихъ».

Религіозный до глубины души, Ивановъ остановился на той отрасли искусства, которая наиболѣе отвѣчала его природнымъ склонностямъ; онъ задался цѣлью дать иконной живописи живое содержаніе взамѣнъ мертвенной рутины. Но гдѣ же было искать живой формы для живого содержанія? Все имѣвшееся у насъ въ этой отрасли ничего не давало художнику, ему приходилось самому создавать школу для иконной живописи. И Ивановъ, помимо таланта, обладалъ еще необыкновенной энергіей, а главное — непоколебимой вѣрой въ свое дѣло и въ себя. Вся его жизнь—примѣръ борьбы за идею, недаромъ же онъ самъ говорилъ про себя: «сего труда ни одинъ человѣкъ, кромѣ меня, кончить не можетъ».

Итакъ, остановившись на содержаніи, выбравъ для этого важный моментъ исторіи человѣчества, художникъ, пользуясь въ одно время и эмпирическимъ (изу-

ченіе сдѣланнаго ранѣе) и субъективнымъ (изученіемъ природы) способами, сталъ вырабатывать форму для своего большого труда. Для этого онъ сталъ знакомиться со всѣми школами итальянской живописи XIV—XVI столѣтій и путешествовать по верхней Италіи. Это знакомство со старыми художниками, нужное ему для пониманія искусства Запада (а не для подражанія ему), вполнѣ отвѣчало поставленной имъ себѣ цѣли; здѣсь-то въ композиціяхъ Джіотто и его учениковъ Ивановъ искалъ того наивнаго чувства, того величія замысла, которыхъ съ душевной тоской искалъ и не находилъ онъ въ искусствѣ родины. О тяжести и добросовѣстности его труда свидѣтельствуютъ болѣе 200 этюдовъ, сдѣланныхъ къ его картинѣ. По этимъ этюдамъ можно прослѣдить, какъ у художника постепенно нарождались и развивались типы, нужные ему для картины. «Я могъ бы очень скоро работать», —писалъ Ивановъ—«если бы имѣлъ цѣлью деньги Дурное все остается въ пробныхъ этюдахъ; одно лучшее вносится въ картину».

Своимъ трудомъ Ивановъ создавалъ новый путь для русскаго искусства, своей картиной онъ рѣшилъ сказать новое слово: вмѣсто фантазіи должно было явиться требованіе необходимости. Между тѣмъ время все шло. Матеріальная нужда давала себя чувствовать все сильнѣе: поддержки, кромѣ подачекъ отъ общества художниковъ и единовременнаго пособія отъ Наслѣдника, не было; къ тому же недовѣріе пославшихъ къ такому продолжительному труду и неудавшаяся личная жизнь,— все это дѣлало Иванова мрачнымъ и заставляло сторониться отъ общества, особенно своихъ русскихъ художниковъ въ Римѣ, занимавшихся почти исключительно прожиганіемъ жизни. Только вѣра въ свою дѣятельность и самоотверженіе, доходящее до героизма, поддерживали въ это продолжительное время худож-

ника. Какъ человѣкъ, строго относившійся къ себѣ и ясно понимавшій окружающее, Ивановъ чувствовалъ необходимость пополнить свое скудное образованіе, свой недостатокъ въ знаніяхъ. Почти черезъ 10 тѣтъ своего пребыванія въ Римѣ Ивановъ встрѣчается тамъ и знакомится съ Гоголемъ.

Имъ было на чемъ сойтись: Гоголь въ это время уже прославился, какъ піонеръ русской литературы, и Иванову, пробивавшему новые пути для русской живописи, вполнѣ естественно было жаждать сойтись съ единомышленнымъ соотечественникомъ. Статья Гоголя «Историческій живописецъ Ивановъ» рельефно рисуетъ — какимъ теплымъ чувствомъ платилъ Гоголь Иванову.

Наконецъ изсякли и послѣдніе источники вспомоществованія художника; нужда, болѣзнь глазъ, — все это дѣлало положеніе безнадежнымъ, а работа все подвигалась съ непонятной для непосвященныхъ медленностью. И истинную причину этой медленности могъ понять только человѣкъ, родственный по душѣ художнику. Это былъ Гоголь, писавшій о немъ: «съ производствомъ этой картины соединилось душевное дѣло художника; не могла быть кончена картина, пока самъ художникъ не вполнѣ прочувствовалъ свой сюжетъ, пока въ душѣ его не совершился процессъ постепеннаго обращенія къ Христу, который онъ хотѣлъ изобразить въ своей картинѣ».

Цѣль же Иванова въ этой картинѣ «изобразить на лицахъ весь ходъ обращенія человѣка ко Христу».

Нуждаясь въ средствахъ и не имѣя матеріальной поддержки, художникъ занялся работой, требовавшей меньшихъ усилій и почти никакихъ расходовъ: онъ началъ композиціи на темы ветхаго и новаго завѣтовъ, набрасывая ихъ углемъ и отдѣлывая уже потомъ. Въ

этихъ работахъ ясно высказался уже совершенно самостоятельный, чуждый всякой манерности, художникъ, легко и ясно выражающій свою мысль, причемъ всѣ эти рисунки проникнуты христіанскимъ пониманіемъ Евангелія. Для этой работы, для воспроизведенія исторической вѣрности, Иванову пришлось серьезно и многопоработать. Типъ же Христа, проявившійся въ пониманіи художника, составляетъ одну изъ его величайшихъ заслугъ (выраженіе не только любви, но и изумительной силы).

Видя, наконецъ, что нужда и недуги не позволятъ дольше работать надъ картиной, но все же считая ее неоконченной, Ивановъ наконецъ выставилъ въ Римѣ «Явленіе Христа Народу», послѣ четвертьвѣкового неотходнаго труда надъ этой картиной. Какъ все выходящее изъ обыкновеннаго уровня, картина вызвала массу противорѣчивыхъ толковъ. Художники поняли ея достоинство; любители же не могли ее оцѣнить, ибо надобно въ ней разобраться и оцѣнить отдѣльныя ея красоты. Общее впечатлѣніе было холодное. То же впечатлѣніе было и въ Россіи отъ этой картины; перевѣсъ анализирующаго ума надъ талантомъ давалъ себя чувствовать, но главное — новое слово Иванова перестало для русскаго общества быть новымъ.

За тѣ десятилѣтія, когда художникъ-анахоретъ одиноко работалъ надъ своимъ трудомъ и самостоятельно привелъ его къ желаемому результату, на родинѣ совмѣстными усиліями литературы, искусства и самой жизни — новое слово было сказано: натуральная школа смѣнила романтизмъ. Разставшись съ своимъ дѣтищемъ, чувствуя страшное одиночество и оторванность отъ міра, грустно бродилъ Ивановъ по пріѣздѣ по Петербургу, часто засиживаясь въ залѣ академіи художествъ передъ своей картиной и прислушиваясь къ громко высказываемымъ публикою мнѣніямъ.

Черезъ нѣсколько недѣль по пріѣздѣ онъ умеръ отъ холеры.

М. И. Глинка [1]).

Пятьдесятъ лѣтъ тому назадъ, въ ночь съ 2-го на 3-е февраля, въ Берлинѣ скончался величайшій русскій композиторъ Мих. Ив. Глинка, создатель русской музыки, самобытный геній котораго поднялъ нашу національную музыку на высшій уровень современнаго ему искусства. Творчество Глинки создало цѣлую эпоху въ развитіи нашей музыки, давъ ей новое направленіе, глубоко и могущественно проникнутое національнымъ духомъ.

М. И. Глинка родился въ 1804 году въ селѣ Новоспасскомъ, Смол. губ. Все дѣтство свое онъ провелъ въ деревнѣ и росъ подъ впечатлѣніемъ деревенской жизни и русской народной пѣсни, глубоко запечатлѣвшейся въ его чуткой поэтической натурѣ. На музыкальное развитіе его громадное вліяніе имѣлъ крѣпостной оркестръ его родныхъ, представлявшій источникъ громадныхъ восторговъ. Въ своихъ запискахъ Глинка самъ вспоминаетъ, какое непостижимое впечатлѣніе производила на него музыка—особенно русская пѣсня. «Можетъ быть»,—пишетъ онъ,—«эти пѣсни, слышанныя мною въ ребячествѣ, были первой причиной того, что впослѣдствіи я сталъ преимущественно разрабатывать народную русскую музыку». Въ 1817 г., по пріѣздѣ въ Петербургъ М. И. началъ брать уроки музыки на фортепьяно и скрипкѣ, попутно изучая и теорію, но полнаго курса ея онъ не прошелъ, а сталъ заниматься ею основательно много позднѣе въ Берлинѣ у Дена.

---

[1]) С. М. Иванова.

Первые опыты композиціи относятся къ 1822 году, но Глинка самъ не придавалъ имъ особаго значенія. По состоянію здоровья, въ 1830-мъ году онъ переѣхалъ за границу, гдѣ провелъ четыре года, главнымъ образомъ въ Италіи. Итальянцамъ Глинка отдалъ дань, восторгаясь ихъ музыкой, а довольно продолжительное увлеченіе ею оставило слѣдъ въ нѣкоторыхъ произведеніяхъ этого періода на итальянскія темы. Но именно здѣсь, вдали отъ родины, тоска по отечеству и заставила М. И. почувствовать, что онъ пошелъ не своимъ путемъ, и навела на мысль писать «по-русски». Изъ Италіи онъ уѣхалъ въ Берлинъ, гдѣ началъ усердно заниматься теоріей, впервые почувствовавъ, какъ стала расти въ немъ, требуя выхода, творческая сила. Здѣсь у него рождается проектъ написать русскую народную оперу, имѣя цѣлью избрать для нея не только національный сюжетъ, но и создать музыку съ національнымъ характеромъ. По возвращеніи въ Петербургъ, онъ, сойдясь на вечерахъ у Жуковскаго съ литературнымъ кружкомъ, дѣлится своимъ планомъ съ членами кружка Пушкинымъ, Гоголемъ, Плетневымъ, кн. Одоевскимъ и гр. Віельгорскимъ. Идея написать русскую оперу была принята съ восторгомъ, и самъ Жуковскій предложилъ сюжетъ «Ивана Сусанина», собираясь написать либретто, но занятія помѣшали ему исполнить это намѣреніе, и работу эту онъ передалъ бар. Розену. У Глинки работа закипѣла: быстро создался планъ оперы и мысль противопоставить русскую музыку польской; многія темы и подробности разомъ вспыхнули въ геніальной головѣ его, такъ что своимъ созданіемъ онъ далеко предупредилъ своего кропотливаго, неудачнаго либреттиста. Черезъ два года опера была готова, но для постановки ея на императорской сценѣ встрѣтились препятствія, и только послѣ многихъ и долгихъ

хлопотъ, по личному желанію императора Николая I, «Жизнь за Царя» была поставлена въ первый разъ 27 ноября 1836 г. въ присутствіи самого государя. Успѣхъ былъ громадный, печать встрѣтила оперу сочувственно, и друзья Глинки признали единогласно, что оперой этой положено начало новой эры въ музыкѣ, начатъ новый періодъ въ исторіи ея—періодъ русской музыки. Опера эта по своей новизнѣ и безупречности стала на ряду съ самымъ великимъ и глубокимъ, что только было въ искусствѣ; она дала геніальное воплощеніе національнаго музыкальнаго характера русской народности. Вскорѣ послѣ постановки «Жизни за Царя» Глинка принялся за другую оперу на сюжетъ Пушкина «Русланъ и Людмила». Болѣзнь М. И., семейныя неурядицы, медленное составленіе либретто надолго затянули работу, и только черезъ шесть лѣтъ состоялось первое представленіе. Но это величайшее произведеніе нашего композитора успѣха не имѣло — и публика, и критика отнеслись къ оперѣ холодно: вкусы были еще такъ не развиты, что оцѣнить по достоинству этотъ перлъ русской музыки современники не могли. Если въ «Жизни за Царя» Глинка является еще не въ полномъ расцвѣтѣ силъ, не вполнѣ отрѣшившимся отъ итальянскихъ вѣяній, то въ «Русланѣ», созданномъ въ періодъ полнаго развитія могучаго таланта, автору нельзя сдѣлать ни одного упрека: все, и музыкальные характеры, и драматическое дѣйствіе, и воспроизведеніе національностей—все это безподобно выражено музыкой красивой, яркой и характерной; народный духъ здѣсь могущественнѣе, исполинская мощь подавляетъ. Глинка самъ отлично понималъ значеніе этой оперы, и тѣмъ тяжелѣе было ему переносить неуспѣхъ ея; несмотря на восхищеніе и ободреніе друзей, онъ быстро сталъ терять энергію. Сестрѣ своей онъ писалъ, что его пой-

мутъ, когда его уже не будетъ, а «Руслана» черезъ сто лѣтъ. Больно то, что Глинка, почти незнакомый тогда въ Россіи, былъ уже извѣстенъ за границей. Листъ считалъ его выдающимся композиторомъ, Берліозъ восхищался его сочиненіями, отдавая стилю Глинки рѣдкое преимущество и ставя его имя на ряду съ первыми музыкантами его эпохи. Въ промежутокъ времени между постановкой этихъ двухъ оперъ Глинка написалъ музыку къ драмѣ «Кн. Холмскій» и много романсовъ. Послѣ неудачи съ «Русланомъ» Мих. Ив. уѣхалъ за границу, въ Испанію, откуда привезъ свою «Аррагонскую хоту», прелестный образецъ симфонической музыки. Вернувшись въ Россію, онъ прожилъ недолго въ Смоленскѣ, оттуда уѣхалъ въ Варшаву. Здѣсь онъ написалъ геніальную фантазію для оркестра на двѣ русскія пѣсни «Камаринскую», представляющую изъ себя оригинальное, чисто русское, блестящее сочиненіе, гдѣ каждый тактъ—продуктъ сильнѣйшей творческой силы, и, несомнѣнно, еслибы не тяжелыя условія, Глинка бы создалъ намъ русскую симфоническую музыку, какъ создалъ оперную; но ему съ его мягкой, чисто русской натурой было трудно бороться съ подавляющимъ вліяніемъ среды, увлекавшейся нѣмецкой музыкой. Изъ Варшавы онъ уѣхалъ въ Парижъ, гдѣ началъ, было, писать симфонію «Тарасъ Бульба», но трудъ этотъ остался неоконченнымъ. Побуждаемый патріотизмомъ, съ началомъ Крымской войны Глинка вернулся въ Петербургъ и началъ заниматься церковной музыкой, но, убѣдившись въ ея связи съ западной музыкой, въ 1856 году вновь отправился въ Берлинъ къ Дену, гдѣ почти годъ усиленно работалъ, но внезапная смерть отъ воспаленія легкихъ помѣшала ему довести занятія до конца. Потеря ужасная! Уже одна его «Херувимская»

показывала, какъ много могъ бы сдѣлать онъ для русской церковной музыки.

Оперная русская музыка, конечно, главная заслуга Глинки, но и въ другихъ областяхъ музыкальнаго искусства онъ оставилъ замѣчательные памятники своего творчества.

Имъ написано много различныхъ произведенiй для хоровъ, варьяцiй, 85 романсовъ, изъ которыхъ многiе поражаютъ своей искренностью и страстностью. Глинка умѣло достигъ художественнаго воспроизведенiя русскихъ нацiональныхъ музыкальныхъ элементовъ, употребляя или мотивы народныхъ пѣсенъ, или собственныя оригинальныя мелодiи, близко подходящiя къ народнымъ напѣвамъ. Творчество его развивалось быстро и прогрессивно; талантъ росъ постепенно: первые опыты носили характеръ дилетантизма, а позднѣйшiя произведенiя изумляли широтой замысла и генiальностью, выдвинувъ имя Глинки наравнѣ съ именами Моцарта и Бетховена.

Н. И. Пироговъ [1]).

23 ноября 1906 г. исполнилось 25 лѣтъ со дня смерти знаменитаго русскаго ученаго-хирурга и не менѣе извѣстнаго русскаго педагога-гуманиста Н. И. Пирогова. Въ этотъ день вся образованная Россiя, во главѣ съ представителями науки и педагогическаго мiра, воздала дань глубокаго уваженiя и признательности своему великому гражданину, такъ много поработавшему для русской науки, такъ глубоко скорбѣвшему о недугахъ родной земли и болѣе 20-ти послѣднихъ лѣтъ своей жизни посвятившему дѣлу посильнаго излѣ-

---

[1]) Н. П. Гирса.

ченія и устраненія этихъ недуговъ. Непростительно было бы и намъ, представителямъ педагогической практики, не вспомнить съ благодарностью плодотворную дѣятельность того, кто въ надлежащей постановкѣ воспитанія видѣлъ главное средство къ духовному возрожденію своей родины, кто такъ много сдѣлалъ для развитія въ обществѣ широкихъ и гуманныхъ взглядовъ на воспитаніе и своимъ личнымъ примѣромъ показалъ благіе результаты практическаго примѣненія этихъ взглядовъ.

Оставляя въ сторонѣ біографическія свѣдѣнія о Пироговѣ, болѣе или менѣе общеизвѣстныя, я считаю умѣстнымъ остановиться лишь на краткомъ изложеніи причинъ того нравственнаго переворота, который совершился въ Пироговѣ вслѣдъ за окончаніемъ Крымской войны и сдѣлалъ изъ ученаго и хирурга, какимъ онъ былъ до тѣхъ поръ, — педагога и общественнаго дѣятеля. Привожу исторію этого духовнаго переворота въ Пироговѣ—въ живомъ и ὸбразномъ изложеніи его біографа [1]).

...«Восточная война кончилась. Русская Троя — Севастополь—представляла груду развалинъ. Пироговъ, привыкшій вдумываться въ самые мелкіе факты, въ глубокомъ раздумьѣ остановился передъ только-что завершившейся исторической драмой. Нө не съ точки зрѣнія той спеціальной роли, которая выпала на его долю, не съ точки зрѣнія той науки, свой опытъ и знанія въ которой онъ самоотверженно прилагалъ въ осажденномъ городѣ! Врачъ и хирургъ уступилъ въ немъ мѣсто патріоту и мыслителю. На ряду съ «огромными вонючими ранами, заражавшими воздухъ вред-

[1]) «Н. И. Пироговъ. Его жизнь и научно-обществ. дѣятельность», соч. Малиса, Спб., 1893

ными для здоровья испареніями», Пирогова поразили другія, не менѣе вонючія, не менѣе огромныя и не менѣе заражавшія воздухъ язвы нравственнаго организма русскаго общества. Не вопросы хирургіи, не вопросы лѣченія ранъ физическихъ, а вопросы лѣченія язвъ нравственныхъ, — «вопросы жизни» общества заняли умъ Пирогова. Надъ этими вопросами онъ думалъ въ долгіе и безотрадные мѣсяцы Севастопольской страды, сталкиваясь съ людьми, готовыми пожертвовать общественными интересами для своей личной пользы. Какъ Діогенъ, искалъ Пироговъ *людей*, а находилъ вмѣсто нихъ далеко небезупречныхъ чиновниковъ. Въ чемъ крылась причина этого печальнаго явленія, обнаружившагося во всемъ безобразіи въ Крымскую кампанію? Какъ помочь этому горю? Вотъ вопросы, на которые Пироговъ сталъ искать отвѣта [1]).

Но не одинъ Пироговъ мучился этими вопросами; на нихъ властно наталкивала сама жизнь; да и эпоха, наступившая вслѣдъ за Крымской войной, будила мысль, требуя переоцѣнки существующаго и вдумчиваго отношенія къ основнымъ вопросамъ жизни. То была эпоха пробужденія общественной мысли, эпоха высокаго подъема національнаго духа, такъ глубоко задѣтаго неудачами только что завершившейся войны; подъ вліяніемъ такого общественнаго настроенія низшіе, «шкурные» интересы стали вытѣсняться интересами высшаго порядка. Въ обществѣ крѣпло убѣжденіе, что своими пораженіями мы болѣе всего обязаны своей некультурности, — и заботы о поднятіи народнаго просвѣщенія, въ связи съ реформами въ другихъ областяхъ жизни, выступили на первый планъ; зашевелилось русское общество и направилось по пути преобразованій. Общее возбужденіе

[1]) Op. cit., 63.

не могло, конечно, не отразиться на Пироговѣ: оно усилило тотъ внутренній процессъ, ту духовную работу, которая шла въ немъ самомъ въ это время. Пироговъ понялъ, что настало время усиленной работы и вмѣстѣ съ тѣмъ борьбы,—борьбы съ пережитками прошлаго, съ тѣми зоологическими взглядами, которые глубоко вкоренились въ обществѣ за долгіе годы крѣпостной поры; борьбы со «шкурными» интересами во имя интересовъ высшаго порядка и общечеловѣческихъ идеаловъ. Но для такой борьбы каждому почти пришлось бы перевоспитывать себя, а это перевоспитаніе справедливо казалось Пирогову столь труднымъ, что лучше ужъ прямо начать съ воспитанія, — чтобы потомъ не приходилось перевоспитываться.

«Я испыталъ»—говоритъ Пироговъ—«эту внутреннюю, роковую борьбу, къ которой мнѣ хочется исподволь приготовить нашихъ дѣтей; мнѣ дѣлается страшно за нихъ, когда я подумаю, что имъ предстоятъ тѣ же опасности и, не знаю, тотъ ли же успѣхъ». Поглощенный этой заботой о дѣтяхъ, Пироговъ и углубился въ вопросы воспитанія, занявшіе все его вниманіе. Приготовить для родины *людей* въ истинномъ смыслѣ этого слова—вотъ въ чемъ видѣлъ онъ первую задачу, поставленную переживаемымъ временемъ.

Таковъ былъ путь, приведшій Пирогова отъ врачебно-хирургической дѣятельности къ поприщу педагога,—сначала теоретика, а затѣмъ и практика.

Заботой и страхомъ за растущее молодое поколѣніе—эту надежду Россіи—продиктованъ былъ и тотъ первый трудъ Пирогова общественно-педагогическаго характера, который привлекъ къ себѣ вниманіе всего русскаго общества и доставилъ автору заслуженное имя «общественнаго хирурга» [1]).

[1]) Выраженіе В. Я. Стоюнина.

Этотъ трудъ былъ—извѣстная статья Пирогова «Вопросы жизни», появившаяся въ іюлѣ 1856 года на страницахъ «Морского Сборника»—органа хотя и спеціальнаго, но въ ту эпоху общественнаго подъема утратившаго свой спеціальный характеръ и, подъ просвѣщеннымъ руководствомъ вел. князя Константина Николаевича, тогдашняго главы морского вѣдомства, ставшаго проводникомъ гуманныхъ реформъ того времени. Въ виду предстоящаго преобразованія военно-морскихъ учебныхъ заведеній, морской ученый комитетъ открылъ страницы «Морского Сборника» для обмѣна мыслей по вопросу о воспитаніи вообще. Одной изъ первыхъ статей этого рода и были «Вопросы жизни» Пирогова. Здѣсь авторъ подвергаетъ жестокой критикѣ господствовавшую въ то время систему воспитанія. Во мнѣніи Пирогова эта система стоитъ такъ низко, что онъ съ сожалѣніемъ вспоминаетъ о древности, когда люди, по крайней мѣрѣ, были послѣдовательны и жили, такъ или иначе, по извѣстнымъ убѣжденіямъ, которыя могли быть ложны, ошибочны, но все-таки это были убѣжденія, основанныя на ученіяхъ различныхъ философскихъ школъ. Въ XIX-мъ же вѣкѣ, вступая въ жизнь, задаваясь «столбовыми вопросами», мы оказываемся вполнѣ несостоятельными передъ ними, потому что мы *не воспитаны*. Все общество представлялось Пирогову состоящимъ изъ одной огромной инертной толпы и нѣсколькихъ меньшихъ, придерживающихся самыхъ разнообразныхъ взглядовъ на жизнь. При всемъ своемъ разнообразіи всѣ эти взгляды имѣютъ между собою много общаго: это общее заключается въ узкомъ грубо-матеріалистическомъ характерѣ, всѣмъ имъ одинаково присущемъ; ни одинъ изъ нихъ не ставитъ человѣку идеала, достойнаго того, чтобы ему слѣдовать. Но люди, родившіеся съ притязаніемъ на умъ и чувство, не мо-

гутъ—говоритъ Пироговъ — «оставить безъ сожалѣнія и ропота высокое и святое»; они слишкомъ совѣстливы, разборчивы въ путяхъ; они ищутъ проложить новые пути, и многіе падаютъ въ этой борьбѣ. «Эти безпокойные люди—говоритъ о нихъ Пироговъ—родившіеся съ преобладающимъ чувствомъ, съ живостью ума и слабостью воли, не выдерживаютъ этой внутренней борьбы, устаютъ, отдаются на произволъ и бродятъ на распутьѣ; готовые пристать туда и сюда, они дѣлаются, по мѣрѣ ихъ способности, то невѣрными слугами, то шаткими господами той или другой толпы». Изъ такого грустнаго положенія Пироговъ видитъ 3 выхода: 1) согласить воспитаніе съ матеріалистическимъ направленіемъ общества; 2) перемѣнить самое направленіе общества, и 3) приготовить воспитаніемъ къ жизненной борьбѣ, къ этому неравному бою. Но первый путь—невѣрный, іезуитскій, и Пироговъ нисколько ему не сочувствуетъ; второй—вопросъ болѣе или менѣе отдаленнаго будущаго; остается третій, который и значитъ—сдѣлать насъ *людьми*, а этой цѣли не достигаетъ ни одна реальная школа, стремящаяся сдѣлать изъ насъ «съ самаго ранняго дѣтства» негоціантовъ, моряковъ и т. п. Больше всего возмущаетъ Пирогова, что такое реальное воспитаніе прилагается въ самомъ дѣтскомъ возрастѣ: вѣдь, если начатки образованія во всѣхъ школахъ одни и тѣ же, то незачѣмъ и отдавать дѣтей именно въ реальныя школы; если же эти начатки въ реальныхъ школахъ иные, то практическая сторона совершенно заслонитъ собою нравственную, для культивированія которой не будетъ времени. «Дайте созрѣть и окрѣпнуть внутреннему человѣку»—проситъ Пироговъ: «наружный успѣетъ еще дѣйствовать. Дайте выработаться и окрѣпнуть внутреннему человѣку! Дайте ему время и средства подчинить себѣ наружнаго, и у васъ

будутъ негоціанты, и солдаты, и моряки, и юристы, а главное, у насъ будутъ люди и граждане». Защищаясь противъ обвиненія, будто онъ предлагаетъ закрыть и уничтожить реальныя и спеціальныя школы, Пироговъ возстаетъ противъ двухъ крайностей — противъ того, что родители самоуправно распоряжаются участью дѣтей, и что спеціальныя школы принимаются за воспитаніе тѣхъ возрастовъ, для которыхъ общее человѣческое образованіе несравненно существеннѣе всѣхъ практическихъ приложеній. «Уже давно оставленъ варварскій обычай выдавать дочерей замужъ поневолѣ, а невольный и преждевременный бракъ сыновей съ ихъ будущимъ поприщемъ допущенъ и привилегированъ»... «Вникните и разсудите, отцы и воспитатели,» —взываетъ онъ далѣе: всѣ должны сначала научиться быть людьми. Всѣ до извѣстнаго періода жизни, въ которомъ ясно обозначаются ихъ склонности и таланты, должны пользоваться плодами одного и того же нравственно-научняго просвѣщенія. Недаромъ извѣстныя свѣдѣнія изстари назывались *humaniora*, т. е. необходимыя для каждаго человѣка. Эти свѣдѣнія остаются навсегда тѣми же свѣтильниками на жизненномъ пути и древнаго, и новаго человѣка». Прекрасно понимая всю необходимость спеціализаціи при современныхъ успѣхахъ наукъ и искусствъ, Пироговъ, тѣмъ не менѣе, думаетъ, что «никогда не нуждались истинные спеціалисты такъ сильно въ предварительномъ общечеловѣческомъ образованіи, какъ именно въ нашъ вѣкъ. Односторонній спеціалистъ есть или грубый эмпирикъ, или уличный шарлатанъ». Какъ справедливо замѣчаетъ біографъ Пирогова,—эти слова пріобрѣтаютъ особое значеніе въ устахъ такого спеціалиста, какъ Пироговъ.

Но идеалъ, къ которому Пироговъ думалъ направить воспитаніе общеобразовательной школы, идеалъ человѣка

въ лучшемъ смыслѣ этого слова, не былъ оторванный отъ почвы: это былъ идеалъ человѣка-гражданина, связаннаго съ интересами своей страны, признающаго себя человѣкомъ общественнымъ, врагомъ всякой общественной неправды. Задача, которую ставитъ Пироговъ воспитанію, должна состоять въ стремленіи сдѣлать воспитанниковъ людьми. Человѣкомъ же можетъ назваться лишь тотъ, кто способенъ не только имѣть убѣжденія, но и отстаивать и проводить ихъ въ жизнь, способенъ къ борьбѣ за идеалы. Отсюда главнѣйшая цѣль воспитанія—приготовить къ неизбѣжной предстоящей борьбѣ, вызвать нравственныя силы, необходимыя для нея. Для этой подготовки самъ Пироговъ ставилъ два необходимыя условія: во-первыхъ, воспитанникъ долженъ имѣть отъ природы хоть какое-нибудь притязаніе на умъ и чувство; воспитатели же должны умѣть пользоваться этими природными дарами; и во-вторыхъ, отъ педагоговъ требуется глубокое знаніе дѣла, горячая любовь къ правдѣ и ближнимъ и умѣнье стоять за правду горой. Только такіе педагоги и могутъ достигать конечной цѣли воспитанія—сдѣлать своихъ питомцемъ *людьми*. Заслуживаетъ вниманія и вглядъ Пирогова на женщину и ея воспитаніе. Воспитаніе всего человѣчества заключается, по мнѣнію Пирогова, въ воспитаніи женщины. «Пусть мысль воспитать себя для этой цѣли, жить для неизбѣжной борьбы и жертвованій, проникнетъ все нравственное существованіе женщины; пусть вдохновеніе осѣнитъ ея волю,—и она узнаетъ, гдѣ она должна искать своей эмансипаціи». Но Пироговъ не былъ противникомъ свободы женщины; онъ только стоялъ за нравственную чистоту ея. «Пусть многое останется ей неизвѣстнымъ»—говоритъ онъ,—«она должна гордиться тѣмъ, что многаго не знаетъ. Не всякій долженъ безъ нужды смотрѣть на язвы общества. Но онъ признаетъ, что раннее развитіе мышленія и воли

для женщины такъ же нужно, какъ и для мужчины. Въ вопросѣ объ образованіи онъ замѣчаетъ, что если родители и занимаются образованіемъ своихъ дочерей, то одни дѣлаютъ это потому, что это такъ ужъ принято, а все, что принято, нужно дѣлать охотно и безъ дальнѣйшихъ размышленій; другіе учатъ своихъ дѣтей какъ-то нехотя—съ задней мыслью, что хотя это и принято, но что все-таки имъ послѣ, въ настоящей жизни, придется разучиваться; наконецъ, третьи — и это самые мыслящіе – посылаютъ дѣтей въ школу, чтобы послѣ вытолкнуть ихъ въ жизнь по той дорогѣ, которая имъ знакома или по той колеѣ, которая ближе ведетъ къ заранѣе намѣченной практической цѣли. Со скорбью отмѣчаетъ Пироговъ, что главнѣйшія основы воспитанія находятся въ совершенномъ разладѣ съ направленіемъ, которому слѣдуетъ теперь общество. Мы — христіане, и потому главной основой нашего воспитанія служитъ откровеніе. Всѣ мы, съ нашего дѣтства, знакомы съ мыслью о будущей жизни и должны считать настоящее приготовленіемъ къ будущему. Вникая же въ существующее направленіе общества, мы не видимъ въ его дѣйствіяхъ ни малѣйшаго слѣда этой мысли. Во всей практической, даже умственной жизни общества мы видимъ одно чисто матеріалистическое, почти торговое стремленіе, основаніемъ которому служитъ идея о счастьѣ и чувственномъ наслажденіи.

По вопросу о преподаваніи въ школѣ Пироговъ высказался за необходимость для учителя всѣми способами возбудить въ учащихся интересъ къ изучаемому предмету; только при этомъ условіи явится вниманіе и то *сознательное* усвоеніе предмета, которое должно быть цѣлью преподаванія. Лучшимъ методомъ обученія Пироговъ признаетъ методъ *сократическій*, при которомъ ученики воспринимаютъ знанія путемъ активнаго, самостоятель-

наго мышленія, руководимые вопросами учителя; совмѣстная работа съ учителемъ есть главный залогъ успѣха. При обученіи слѣдуетъ примѣняться къ личности и степени развитія учениковъ; никогда не слѣдуетъ проводить рѣзкой черты между спрашиваніемъ и объясненіемъ урока Наставники, какъ бы ни были различны ихъ личныя способности, свѣдѣнія и степень развитія, должны считать прямой своей обязанностью удерживать вниманіе цѣлаго класса въ постоянномъ напряженіи. Съ самаго ранняго дѣтства необходимо упражнять учениковъ быть внимательными къ словамъ и мыслямъ другого; это—искусство, и искусство нелегкое; кто же не научится ему въ школѣ, тотъ не годится и для высшей школы.

Признавая, что современная школа не пріучаетъ къ борьбѣ за убѣжденія, Пироговъ не придавалъ особеннаго значенія *нравственному* воспитанію въ школѣ; онъ считалъ поэтому, что нравственно-воспитательную силу школа проявляетъ лишь черезъ науку. «Въ наукѣ» – говоритъ онъ—«кроется такой нравственно-воспитательный элементъ, который никогда не пропадаетъ, каковы бы ни были ея представители: примѣромъ могутъ служить люди, брошенные въ жизнь безъ всякаго надзора, но пріобрѣтшіе любовь къ наукѣ, въ которой они находятъ и утѣшеніе, и крѣпость, и мужество въ борьбѣ». Это положеніе служитъ корнемъ всей педагогической системы Пирогова. Исходя изъ него, онъ требуетъ, чтобы преподаватели, какъ представители науки, были вмѣстѣ и воспитателями; чтобы они, пользуясь образовательной силой науки, позаботились развить въ своихъ воспитанникахъ здравый смыслъ и любовь къ истинѣ, а черезъ это улучшили и нравы будущаго поколѣнія. Пироговъ не упускалъ изъ виду и нравственно-воспитательный элементъ, заключающійся въ товариществѣ;

онъ старается показать, что и въ обществѣ школьныхъ товарищей можно найти воспитательную силу, и что этой силой слѣдуетъ воспользоваться для развитія чувства общественной нравственности и солидарности, которое у насъ такъ мало развито. Впосдѣдствіи, въ бытность попечителемъ Одесскаго учебнаго округа, Пироговъ въ своихъ циркулярахъ указывалъ на то, что воспитатели часто не умѣютъ воспользоваться воспитательной силой товарищества и своей безтактностью даютъ ему нежелательное направленіе. Для поднятія товарищества Пироговъ рекомендуетъ организовать *товарищескіе суды*; въ составъ такихъ судовъ должны входить лишь нѣкоторыя избранныя лица, и компетенція ихъ должна ограничиваться лишь недоразумѣніями и проступками, касающимися исключительно взаимоотношеній учащихся. Судъ этотъ долженъ существовать только въ старшихъ классахъ.

Наконецъ, школа, по мнѣнію Пирогова, должна способствовать развитію чувства *законности*, которое такъ мало было свойственно современному ему обществу. Въ бытность попечителемъ Кіевскаго учебнаго округа Пироговъ вытребовалъ отъ дирекціи своего округа статистическія данныя о наказаніяхъ за одинъ годъ и былъ пораженъ громадной разницей цифръ, каторая указывала на полный произволъ начальствующихъ лицъ. «При такихъ противорѣчіяхъ и упущеніяхъ»—замѣчаетъ онъ по этому поводу – «нельзя развиться въ учащихся чувству законности. Воспитанники, видя такое разнообразіе взглядовъ и дѣйствій воспитателей, непремѣнно придутъ къ тому заключенію, что дѣйствіями ихъ управляетъ не законъ, а случай, капризъ, произволъ и пристрастіе. Произволъ же и капризъ воспитателя вызываетъ, по закону противодѣйствія, такой же произволъ и въ воспитанникѣ». Стремленіе устранить этотъ обоюдный

произволъ изъ школьной жизни и побудило его даже издать особый *кодексъ наказаній* въ руководство подвѣдомственнымъ ему въ то время среднимъ учебнымъ заведеніямъ, — мѣра, которая служитъ лучшей иллюстраціей несостоятельности нуждавшагося въ ней педагогическаго персонала.

Если ко всему изложенному уже прибавить, что Пироговъ строго осудилъ примѣненіе розги въ школахъ, бывшее тогда въ большомъ почетѣ, то передъ нами отчетливо встанетъ мягкій, гуманный обликъ Пирогова, какъ педагога. Таковы были тѣ основы, на которыхъ онъ хотѣлъ построить школьное воспитаніе. Его любимой идеей была та, что школа и жизнь — одно нераздѣльное цѣлое; что жизнь школьника есть такая же самостоятельная, подчиненная своимъ законамъ жизнь, какъ и жизнь взрослыхъ людей. «И если дѣти не имѣютъ ни средствъ, ни способовъ нарушать законы нашей жизни, то и мы не имѣемъ права безнаказанно и произвольно ниспровергать столь же опредѣленные законы міра дѣтей».

За Пироговымъ остается та крупная заслуга, что онъ первый высказалъ рядъ здравыхъ педагогическихъ идей, примѣняясь къ потребностямъ тогдашней русской жизни; онъ произнесъ то, что многіе чувствовали, но никто не облекъ въ слово. И вся Россія поняла его, согрѣлась его теплыми, вдохновенными словами и, вслѣдъ за нимъ, стала требовать гуманности, человѣчности въ воспитаніи. Какъ человѣкъ науки, Пироговъ былъ передовымъ двигателемъ ея; онъ внесъ небывалое дотолѣ оживленіе въ педагогическій міръ и выяснилъ коренные недостатки нашего школьнаго воспитанія. Наконецъ, онъ далъ намъ положительный идеалъ новой школы — и не только средней, но и высшей, ибо въ области университетскаго вопроса его труды оставили

не менѣе замѣтные слѣды, чѣмъ въ сферѣ средне-школьной жизни; а своей личностью далъ намъ живой идеальный образецъ педагога въ истинномъ смыслѣ этого слова, — педагога, связаннаго тѣсными духовными узами съ своими питомцами и учениками, и сумѣвшаго безъ труда заслужить горячую любовь учениковъ и глубокое уваженіе своихъ сотрудниковъ въ педагогическомъ дѣлѣ.

Пусть же посильное проведеніе нами въ жизнь свѣтлыхъ взглядовъ этого великаго учителя и преобразователя русской школы будетъ ему тѣмъ памятникомъ, котораго онъ такъ достоинъ.

Что̀ общаго между этими лицами—художникъ, музыкантъ и врачъ? Какое отношеніе имѣютъ они къ школѣ? Очень много у нихъ общаго, и всѣ они имѣютъ большое значеніе для нашей школы. Три эти человѣка дороги нашему сердцу, какъ русскіе по крови и по духу представители родного генія въ области религіозной живописи, русской народной музыки и педагогики. Всѣ они яркіе примѣры упорнаго, продолжавшагося всю ихъ жизнь труда и какого труда! Каждый изъ нихъ, создавшій даже одно изъ своихъ произведеній, могъ бы успокоиться на лаврахъ. «Явленіе Христа народу», «Жизнь за царя», «Русланъ и Людмила», «Педагогическіе труды» — это все явленія въ области живописи, музыки и педагогики, которыя отмѣчены всѣми русскими людьми, какъ безсмертныя творенія На долгіе годы они будутъ приковывать къ себѣ вниманіе, многихъ воспитаютъ въ духѣ національной гордости и сознанія великой культурной миссіи нашего народа. Москва недавно была свидѣтельницей того, какъ представители нашихъ западныхъ сосѣдей свято хранятъ въ своихъ воспомина-

ніяхъ и гордятся чисто народными созданіями и ихъ творцами. Въ февралѣ Москва могла услышать въ Петропавловской церкви «Мессію»—Генделя,— ораторію исполненую цѣликомъ хоромъ, оркестромъ и органомъ. Какое очарованіе услышать то, что слышали люди 200 лѣтъ тому назадъ, и сознавать, что такое давнее созданіе не утратило до нашихъ дней художественнаго и возвышающаго душу чувства истинной гармоніи и красоты, что одухотворено божественнымъ вдохновеніемъ, что воспринимается ясно, въ чемъ нѣтъ и слѣда какихъ-то исканій новыхъ путей, чего-то такого, что не ясно ни воспринимающему, ни самому творящему, въ чемъ, напротивъ, какъ въ цѣломъ, такъ и въ частностяхъ ясная и чистая гармонія, влекущая всѣхъ туда, до той надзвѣздной высоты, гдѣ царство вѣчной красоты. Устроило это торжество нѣмецкое общество Москвы, въ то время, когда въ русской столицѣ какъ грибы плодятся разныя variétés, шансонетки и водевили съ раздѣваньемъ.

Ученики А. Н. Острогорскаго счастливы, что этотъ, полный политической смутой, годъ далъ имъ въ то же время богатый матеріалъ для отвлеченія юныхъ умовъ въ дорогія русскому сердцу воспоминанія о глашатаяхъ правды, либви и добра. Пусть имена Иванова, Глинки, Пирогова и другихъ великихъ русскихъ людей укрѣпляютъ въ душѣ юношей память о великомъ прошломъ нашей родины, о предстоящемъ свѣтломъ будущемъ, о тѣхъ творцахъ русской культуры, которые своими безсмертными именами и трудами кладутъ камень за камнемъ и вымащиваютъ путь къ славѣ и національной гордости Россіи.

В. П.

Дѣти въ творчествѣ В. Г. Короленка.

В. Г. Короленко въ своей литературной дѣятельности является писателемъ съ двумя характерно выраженными свойствами: прежде всего это чуткій, наблюдательный художникъ, пытливо всматривающійся въ жизнь и вдумчиво обрисовывающій ея разныя стороны; но на всѣ жизненныя явленія, затронутыя имъ, онъ кладетъ ясно замѣтный отпечатокъ задушевности, порою грусти отъ сознанія несоотвѣтствія выведенныхъ писателемъ жизниныхъ формъ съ тѣмъ идеаломъ жизненныхъ отношеній, который, повидимому, существуетъ въ душѣ художника, хотя ясно этого идеала онъ и не высказываетъ; отсюда на всѣхъ произведеніяхъ Короленка лежитъ печать идеалистической дымки, того отчетливо чувствоваемаго, разлитаго повсюду настроенія, которе позволяетъ нѣкоторымъ критикамъ называть Короленка романтикомъ.

На ряду съ этимъ въ творчествѣ Короленка ясно сквозитъ и жилка публициста: едва ли не каждое его произведеніе является своего рода публицистическимъ трактатомъ. Короленко не только рисуетъ извѣстныя жизненныя отношенія и явленія, но увлекаемый своимъ талантомъ публициста и подчиняющійся ему, Короленко произноситъ и свой судъ надъ разработаннымъ имъ

въ беллетристической формѣ вопросомъ, такъ что невольно, порою незамѣтно для него самого, читатель усваиваетъ основную точку зрѣнія автора. Тотъ «учительный» характеръ русской литературы, о которомъ такъ любятъ говорить иностранцы, опредѣленно сказывается и на Короленкѣ, преемственно связывая его по духу и настроенію съ лучшими представителями нашей литературы.

Но нѣсколько иная картина получается, когда приходится говорить о дѣтскихъ типахъ у Короленка.

Дѣти въ творчествѣ его играютъ сравнительно небольшую роль: «Въ дурномъ обществѣ», разсказъ, открывающій первый томъ сочиненій, «Ночью»—небольшой, но изящно написанный этюдъ, «Парадоксъ», пожалуй, самый глубокомысленный очеркъ изъ произведеній Короленка, посвященныхъ дѣтямъ, и не законченная еще до сихъ поръ «Исторія моего современника», опытъ, повидимому, художественной автобіографіи — вотъ и все, что далъ Короленко по дѣтскому вопросу.

Во всѣхъ этихъ произведеніяхъ Короленко измѣняетъ своему публицистическому темпераменту: всѣ эти разсказы имѣютъ весьма, сравнительно, небольшое общественное значеніе и только въ послѣднемъ своемъ произведеніи — «Исторія моего современника» — общественная сторона, повидимому, должна занять много мѣста, такъ какъ жизнь героя «Исторіи» проходитъ на фонѣ сложныхъ общественныхъ отношеній, современныхъ разсказчику. За исключеніемъ этого, всѣ остальные разсказы представляютъ собою главнымъ образомъ психологическій интересъ, рисуя дѣтскую психику въ самыхъ разнообразныхъ ея проявленіяхъ, и дѣтскій душевный міръ — нужно замѣтить — нарисованъ здѣсь рукою тонко чувствующаго художника, умѣющаго прослѣдить подчасъ едва уловимыя ощущенія дѣтской души.

Короленко, далѣе, своихъ маленькихъ героевъ въ глазахъ читателя такъ и оставляетъ дѣтьми: взявъ какой-нибудь фактъ изъ дѣтской жизни, прослѣдивъ его вліяніе на дѣйствующихъ лицъ разсказа, авторъ скрываетъ отъ читателя дальнѣйшую судьбу ребенка, какъ бы предоставляя самому читателю догадываться о дальнѣшей судьбѣ этихъ героевъ. Въ этомъ отношеніи Короленко приближается къ Чехову; послѣдній также въ своихъ разсказахъ, выводя дѣтей беретъ ихъ въ одинъ опредѣленный моментъ и послѣ этого навсегда разстается съ ними. Только въ неоконченной еще «Исторіи моего современника» Короленка, повидимому, намѣренъ послѣдовательно, шагъ за шагомъ, разсказать жизнь своего героя, начавъ съ его чуть не младенческихъ лѣтъ и кончая, вѣроятно, зрѣлымъ возрастомъ. А такъ какъ всѣ разсказы Короленко изъ дѣтской жизни — «Въ дурномъ обществѣ», «Ночью» и «Парадоксъ» - представляютъ собою отдѣльные эскизы, своего рода наброски, разрабатывающіе какой-нибудь отдѣльный случай изъ дѣтской жизни, то дѣлать какія-либо предположенія и гаданія о будущемъ дѣтей на основаніи этихъ разсказовъ совершенно не приходится.

При этомъ нужно замѣтить, что Короленко не беретъ дѣтей самостоятельно, независимо отъ взрослыхъ: авторъ какъ-бы нарочно ставитъ ихъ въ рамку интересовъ взрослыхъ и собственно въ значительной степени то или другое настроеніе дѣтей, тѣ или другіе ихъ взгляды, только-что едва-едва складывающіеся, то или другое отношеніе къ жизненнымъ явленіямъ — все это обусловливается прежде всего тѣми формами въ которыя облекаютъ — и пытаются облечь — взрослые подвертывающійся дѣтямъ фактъ Особенно характеренъ, пожалуй, разсказъ «Парадоксъ», принадлежащій, впрочемъ, къ числу самыхъ слабыхъ разсказовъ Короленка.

Основной вопросъ разсказа — для чего собственно созданъ человѣкъ — рѣшенъ былъ впервые дѣтьми при помощи урода-феномена.

Затѣмъ всѣ разсказы Короленка изъ дѣтской жизни представляютъ еще одну любопытную особенность: они всѣ являются отголоскомъ воспоминанiй изъ дѣтскихъ лѣтъ. Повидимому, дѣтство и дѣтскiе годы вообще дали автору богатѣйшiй запасъ впечатлѣнiй, и Короленко въ разсказахъ и разрабатываетъ то, что вынесъ онъ изъ своего дѣтства; недаромъ и «Въ дурномъ обществѣ», и «Парадоксъ», и «Исторiя моего современника» выдержаны въ формѣ передачи повѣствованiя отъ перваго лица. Весьма вѣроятно, въ этой особенности будущiй бiографъ Короленка найдетъ много автобiографическихъ чертъ, да и вообще автобiографическiй оттѣнокъ такъ свойственъ разсказамъ Короленка. Несомнѣнно, эта особенность представляла для Короленка довольно серьезныя затрудненiя, такъ какъ автору уже въ зрѣломъ возрастѣ приходилось передавать сквозь призму дѣтскаго мiровоззрѣнiя тѣ или другiя событiя дѣтской жизни: въ такихъ случаяхъ всегда возможны уклоненiя отъ правды художественнаго изображенiя прежде всего, а затѣмъ очень легко свои собственныя впечатлѣнiя изъ дѣтской жизни передавать подъ угломъ зрѣнiя того момента жизни, когда создается разсказъ. Нашъ авторъ избѣжалъ упрека и въ томъ и другомъ недостаткѣ: его дѣтскiе разсказы, хотя они и являются отголоскомъ далекаго дѣтства, тѣмъ не менѣе съ точки зрѣнiя реальности превосходнѣйшимъ образомъ передаютъ настроенiе какъ разъ ребенка, вводятъ читателя въ кругъ дѣтскихъ интересовъ, изображенныхъ въ томъ освѣщенiи, которое свойственно дѣтскому возрасту. Само собою разумѣется, Короленко, какъ крупный художникъ, чуждъ также того обычнаго недостатка, въ который впадаютъ

другіе второстепенные писатели; это—стремленіе поддѣлываться подъ дѣтскую психологію, дѣтскій языкъ, когда многія такія произведенія въ окончательномъ результатѣ производятъ неестественное впечатлѣніе, поражая своею искусственностью и порою нелѣпостью. Короленко и въ этомъ случаѣ стоитъ неизмѣримо выше такихъ писателей: ни одного неестественнаго положенія, ни намека на попытку создать что-либо спеціально въ «дѣтскомъ жанрѣ»—ничего подобнаго не встрѣтитъ читатель въ дѣтскихъ разсказахъ Короленка. Его произведенія этого рода—и «Въ дурномъ обществѣ» и «Ночью»—съ одинаковымъ интересомъ прочтутся и взрослымъ, и юнымъ читателями, а въ этомъ отношеніи Короленко какъ бы осуществилъ то желаніе Бѣлинскаго, по которому настоящею дѣтскою книжкою будетъ книга, равно интересная и для зрѣлаго мужа и для маленькаго ребенка: «дѣтскіе» разсказы Короленка именно таковы.

Короленко, какъ мы уже упоминали, предоставилъ большую роль разсказчику, отъ имени которого и ведется разсказъ. Этотъ «я»—псевдонимъ, весьма прозрачный—обрисованъ Короленко довольно тщательно: читатель можетъ составить себѣ ясное представленіе какъ объ этомъ мальчикѣ со всѣми основными чертами его характера, такъ и объ окружающей его обстановкѣ. Фономъ, гдѣ развертываются событія, служитъ маленькій захолустный городокъ Западнаго края. Когда-то этотъ городокъ, повидимому, жилъ полною жизнью, поскольку вблизи находившійся замокъ магната давалъ тонъ этой жизни, заставляя обывателей, погруженныхъ въ тину болотнаго обывательскаго существованія, присматриваться къ шумной и праздной жизни замка.

Прошли годы, умерло славное прошлое замка; полуразрушенный, запущенный сталъ онъ на островѣ, какъ печальный памятникъ былого величія, и теперь только

разсказы какого-нибудь стараго Януша подогрѣвали интересъ къ замку. Воображеніе мальчика - разсказчика сильно занималъ этотъ замокъ. «Передъ дѣтскимъ воображеніемъ — говоритъ Короленко — вставали, оживая, образы прошедшаго и въ душу вѣяло величавою грустью и смутнымъ сочувствіемъ къ тому, чѣмъ жили нѣкогда понурыя стѣны, и романтическія пѣсни чужой старины пробѣгали въ юной душѣ, какъ пробѣгаютъ въ вѣтряный день легкія тѣни облаковъ по свѣтлой зелени чистаго поля». (Соч. Короленка, т. I, стр. 13). Несомнѣнно, интересъ къ прошлому, олицетворяемому въ видѣ стараго замка, оказывалъ вліяніе на душу юнаго героя-разсказчика; въ его психическомъ мірѣ откладывалось наслоеніе, создававшее какое-то грустно-меланхолическое настроеніе; тѣни прошлаго, витая надъ смутнымъ еще сознаніемъ, «рѣзали дѣтскую воспріимчивость», какъ образно выражается самъ Короленко. И въ сущности романтикомъ, нѣжнымъ, задумчивымъ является этотъ шестилѣтній мальчуганъ въ дальнѣйшихъ событіяхъ разсказа, въ своихъ отношеніяхъ къ Валеку и особенно къ Марусѣ.

Но кромѣ «жалкихъ останковъ гордаго панскаго величія» въ городкѣ существовала еще «тихо струящаяся жизнь тяжелаго труда и мелко-суетливаго еврейскаго гешефта». Это накладывало свой отпечатокъ на жизнь всего города: она пріобрѣтала характеръ скуки, однообразія; безцвѣтно и вяло катились тихо, одинъ за другимъ, дни, не расцвѣченные красками. На впечатлительную душу мальчика и эта обстановка оказывала свое вліяніе, производя на него мирное, успокаивающее впечатлѣніе, гармонировавшее съ общимъ покойно-романтическимъ настроеніемъ его.

Только отзвукъ замковой жизни иногда вторгался въ спокойную, безмятежную жизнь города: на вообра-

женіе обитателей сильно дѣйствовали обнищалыя, истомленныя фигуры аборигеновъ замка, особенно когда въ тайникахъ замка произошло какое-то событіе, заставившее всѣхъ ихъ перебраться изъ за стѣнъ замка на улицы города, къ смущенію и даже ужасу горожанъ, принужденныхъ отказаться отъ обычнаго своего сонно-мертвеннаго существованія.

На общемъ фонѣ этой жизни складывались «впечатлѣнія бытія» маленькаго героя; его положеніе въ значительной степени обусловливалось еще и семейною обстановкою, окружавшею мальчугана. Жизнь въ семьѣ не была для него радостна; она несомнѣнно оставляла въ его душѣ горькій осадокъ заброшенности, отчужденія и отсутствія материнской ласки. Въ то время, какъ онъ жадно искалъ этой ласки, отецъ сурово и строго обращался съ нимъ послѣ смерти матери. Внутренній міръ ребенка, тревожныя исканія его души, направленныя въ сторону все больше и больше мучившихъ его вопросовъ, стоявшихъ въ непосредственной связи съ развертывавшеюся на глазахъ мальчика жизнью — весь этотъ сложный ходъ мыслей ускользалъ отъ отца, погруженнаго въ свои дѣла и находившагося еще всецѣло подъ впечатлѣніемъ утраты жены. Отсюда мальчикъ былъ предоставленъ самому себѣ, но только до перваго проступка, перваго шага, выходившаго изъ границъ обычнаго времяпрепровожденія.

Мальчикъ по-своему любилъ отца, несмотря на суровость послѣдняго, но оба они — и отецъ и сынъ — были далеки другъ отъ друга, и только впослѣдствіи, когда знакомство мальчика-разсказчика перевернуло весь строй жизни, только тогда ледъ въ отношеніяхъ отца къ сыну растаялъ, и они сблизились: въ сущности они давно уже оба нуждались другъ въ другѣ.

Случайные пріятели разсказчика—Валекъ и Мару-

ся—принадлежатъ къ числу самыхъ трогательныхъ дѣтскихъ типовъ во всей русской литературѣ, поскольку послѣдняя касается въ художественныхъ произведеніяхъ дѣтей. Эти маленькіе босяки нарисованы удивительно мягкими, нѣжными тонами, и со страницъ превосходно отдѣланнаго разсказа точно живыя глядятъ эти печальныя, тоскующія «дѣти подземелья», отданныя судьбою подъ власть таинственнаго «сѣраго камня», капля за каплею, медленно, но съ неумолимою послѣдовательностью высасывавшаго жизненные соки изъ бѣдныхъ дѣтей. На протяженіи всего разсказа - начиная съ момента знакомства разсказчика съ обитателями уніатской часовни и кончая производящею сильное впечатлѣніе сценою смерти Маруси— Валекъ и Маруся приковываютъ къ себѣ вниманіе читателя своего судьбою. Это несчастныя дѣти, не испытавшія и не знавшія тепла и свѣта въ теченіе всей своей короткой жизни. Суровая жизненная обстановка сдѣлала ихъ рано серьезными, молчаливыми; безотрадное, полное нужды и лишеній существованіе убило въ нихъ рано и дѣтскую непосредственность впечатлѣній, и дѣтскую живость, отнявъ, можетъ быть, самое цѣнное, чѣмъ владѣютъ дѣти. Они смирились подъ гнетомъ рокового стеченія обстоятельствъ, и жизнь пролетарія, находящагося всецѣло въ зависимости отъ нужды, со всѣхъ сторонъ стѣснила ихъ.

Но и со всѣмъ тѣмъ несчастно сложившаяся жизнь не озлобила ихъ. Въ психикѣ этихъ дѣтей нѣтъ ничего такого, что́ позволяло бы назвать ихъ обозленными, негодующими на невыносимо печальныя условія окружающей обстановки: авторъ, напротивъ, нарисовалъ ихъ необыкновенно задумчивыми, ласковыми дѣтьми. До нѣкоторой степени Короленко, можетъ быть, впадаетъ и въ нѣкоторую односторонность, изображая своихъ героевъ излишне резонирующими, хотя резонированіе дѣ-

тишекъ скрашено такою вдумчивостью, такою способностью ихъ проникать въ свои собственныя думы и чувства, что въ концѣ концовъ у читателя остается только одно впечатлѣніе рѣдкой задумчивости и вдумчивости Валека и Маруси.

Строго говоря, во всемъ этомъ разсказѣ Короленко не затрагиваетъ никакихъ вопросовъ соціальнаго характера, хотя другой авторъ на его мѣстѣ несомнѣнно при сопоставленіи «оборванца-безштанника» съ мальчикомъ изъ другого круга воспользовался бы этою такъ удобно подвернувшеюся темою. Оставшись въ области психологическаго анализа и чисто художественной обрисовки выведенныхъ типовъ, Короленко далъ яркую колоритную картинку, которая, заинтересовывая взрослаго читателя и блескомъ художественной отдѣлки, и воспроизведеніемъ своего рода «дна», въ то же самое время является превосходнымъ матеріаломъ для дѣтскаго чтенія, увлекая юныхъ читателей и пробуждая въ ихъ душѣ лучшія чувства.

Другой разсказъ Короленка, гдѣ также дѣйствующими лицами являются дѣти — «Ночью». Въ русской литературѣ, несмотря на то, что она въ общемъ удѣляетъ много мѣста дѣтямъ, съ большимъ трудомъ можно найти другой разсказъ, равный упомянутому произведенію, развѣ только покойный Чеховъ могъ поспорить въ этомъ отношеніи съ нашимъ авторомъ, въ такомъ, напр., разсказѣ, какъ «Дѣтвора», но и это едва ли не единственный разсказъ у Чехова.

У Короленка получилась великолѣпно нарисованная картинка изъ дѣтской жизни, съ неподражаемымъ мастерствомъ рисующая и выведенныхъ дѣтей—главнымъ образомъ Мордика и Голована — и берущая дѣтей въ моментъ выдающійся - появленія на свѣтъ новаго су-

щества. Всякій, хотя бы разъ прочитавшій этотъ небольшой этюдъ Короленка, не скоро забудетъ его.

Большой мастеръ на изображеніе тонкихъ, едва уловимыхъ ощущеній человѣческой души, когда эти ощущенія, быстро зарождаясь, не менѣе быстро исчезаютъ, смѣняясь другими, Короленко какъ разъ и далъ намъ образцы такого творчества. Короленко вскрываетъ передъ нами любопытную психологію своихъ героевъ. Уже съ первыхъ строкъ разсказа мы знакомимся съ своеобразнымъ представленіемъ проснувшагося Васи-Голована, подъ докучный аккомпанементъ дождя занявшагося своими думами о томъ, что происходитъ на свѣтѣ. Онъ пытливо задумывается надъ вопросомъ, какою жизнью живетъ комната, когда всѣ спятъ, и, проснувшись внезапно, онъ надѣется врасплохъ застать комнату. Фантазія, причудливо работая, подсовываетъ ему одинъ образъ за другимъ; мысль, направленная въ одну сторону, тревожно старается разрѣшить основной вопросъ существованія Голована. При напряженной умственной дѣятельности мы и застаемъ нашего маленькаго философа - мыслителя. Но попытка реально, такъ сказать, увидѣть разницу между настоящею жизнью и жизнью, когда за него смотрятъ наблюдательные глаза мальчика, кончается ничѣмъ или, точнѣе,—Голованъ на смѣну одного представленія выдвигаетъ другое, вытѣсняющее первое и въ концѣ концовъ самъ напугавшій себя обращается за помощью къ своему брату-скептику. Интересъ начала разсказа и построенъ весь на чувствованіяхъ и мысляхъ Голована, и едва ли это не самыя оригинальныя страницы во всей русской литературѣ.

Вниманіе читателя невольно также останавливается на обрисовкѣ положительнаго, чуждаго наклонности къ фантазированію Марка: насколько Вася отличается бо-

гатымъ и, пожалуй, пылкимъ воображеніемъ, настолько Маркъ, наоборотъ, склоненъ вездѣ и всюду видѣть одну простую сторону, далекую отъ какой-либо фантастической окраски. У мальчиковъ интересно наблюдать, когда они вмѣстѣ разговаривали о томъ далекомъ прошломъ, «когда насъ не было», какъ они говорили. Правда и вымыселъ переплелись въ разсказахъ мальчиковъ, и Вася, главный авторъ этихъ разсказовъ, самъ въ концѣ концовъ терялъ путеводную нить и не разбирался въ сплетенныхъ имъ исторіяхъ. Чудесное, порою переходящее въ нѣчто мистическое, не поддающееся анализу, играло въ этихъ разсказахъ крупную роль. Стоитъ вспомнить только не лишенную поэзіи теорію о двухъ ангелахъ—продуктъ творчества «жида Мошко», чтобы убѣдиться, въ какія поэтическія формы мальчики облекли основные вопросы человѣческаго существованія—вопросы о жизни и смерти. Ярко рисуя картину психической жизни своихъ героевъ внимательно слѣдя за проблесками сознательной мысли у нихъ, Короленко въ то же время подробно и основательно знакомитъ читателя и съ внѣшнимъ міромъ Мордика, Голована и еще двухъ дѣвочекъ. Вѣроятно, никто не могъ не улыбнуться при чтеніи разсказа на тѣхъ страницахъ, гдѣ повѣствуется о знаменитомъ «клубѣ» дѣтишекъ. Этотъ клубъ—тазъ, стоящій среди комнаты, куда ежедневно ночью сходились обитатели двухъ комнатъ—мальчики и дѣвочки; въ этомъ клубѣ велись самыя оживленныя бесѣды, создавались цѣлыя глубокомысленныя тооріи: здѣсь дѣти жили полною жизнью, отдаваясь всецѣло своимъ, и простымъ и сложнымъ въ одно и тоже время, впечатлѣніямъ. Путемъ упорной борьбы добившись возможности еженощно, такъ сказать, собираться у таза, несмотря на всѣ протесты няньки, дѣти особенно любопытными рисуются авторомъ въ описываемую ночь,

когда на свѣтъ появлялась новая жизнь, рождалось новое существо, которое, можетъ быть, впослѣдствіи такъ же приметъ участіе въ ночныхъ бесѣдахъ своихъ старшихъ братьевъ. И читателю невольно передается настроеніе этой тревожной, таинственной ночи; собственно по общему тону, по необычности и странности обстановки, по умѣнью передать смутный, безсознательный страхъ дѣтей за благополучный исходъ родовъ — по всѣмъ этимъ чертамъ разсказъ «Ночью» едва ли не единственный въ своемъ родѣ изъ всей русской литературы. Короленко показалъ себя здѣсь первоклассным художникомъ.

Повидимому, эти же самые герои выступаютъ передъ нами въ качествѣ дѣйствующихъ лицъ въ другомъ разсказѣ «Парадоксъ», хотя здѣсь повѣствованіе ведется въ первомъ лицѣ. Передъ нами снова два мальчика и снова вырисовываются картины далекаго дѣтства; опять мальчики, такіе же фантазеры - мечтатели, какъ и въ разсказѣ «Ночью, но съ лѣтами ихъ фантазія направилась въ другую, болѣе реальную сторону: усѣвшись около бадьи, наполненной застоявшейся водою, они усердно воображали, будто передъ ними рѣка, гдѣ можно наловить сколько угодно рыбы, и они простую вѣтку тополя, съ мѣдною булавкою, склонны были считать за настоящую удочку. Очарованные своею собственною, искусственно созданною мечтою, они безмятежно и спокойно проводили свое время.

Въ ихъ мирную жизнь ворвался рѣзкій диссонансъ въ видѣ феномена, урода, лишеннаго рукъ, и ногами исполняющаго тѣ функціи, что обычно исполняются руками. Зрѣлище было диковинное, выходящее изъ ряда. Вмѣстѣ съ тѣмъ получилось мучительное противорѣчіе: уродъ, лишенный возможности двигаться, написалъ

афоризмъ, что «человѣкъ созданъ для счастія, какъ птица для полета».

Постановка вопроса въ разсказѣ оригинальна и интересна, но Короленко не использовалъ матеріала въ смыслѣ выясненія дѣтской психологіи; читатель скорѣе узнаетъ изъ этого разсказа только, какъ чисто внѣшнимъ образомъ эта странная картина подѣйствовала на дѣтей, но собственно вліяніе парадоксальности афоризма, его глубокое противорѣчіе съ настоящею дѣйствительностью, настоящимъ образомъ даже и непонятое дѣтьми — все это осталось не выясненнымъ, и основная цѣль разсказа—сообщить о первомъ противорѣчіи жизни, какъ оно отразилось на дѣтяхъ, осталось въ тѣни.

Эпизодически выступаетъ еще мальчикъ въ маленькомъ наброскѣ «Послѣдній лучъ». Короленко переноситъ читателя въ далекій холодный уголъ Сибири. Раннее зимнее утро. Въ забытой людьми и обиженной природою странѣ обитатели ловятъ «послѣдній лучъ» солнца, случайно прорѣзывающійся сквозь туманъ и показывающійся на короткое время на небѣ. Среди обитателей «станка» есть и одинъ восьмилѣтній мальчикъ, отпрыскъ какого то загадочнаго знатнаго рода. Условія дѣтской жизни этого ребенка поистинѣ ужасны. Самъ Короленко такъ обобщаетъ свои впечатлѣнія: «что за жалкое дѣтство? Безъ соловьевъ, безъ цвѣтущей весны... Только вода да камень, заграждающій взгляду просторъ Божьяго міра. Изъ птицъ — чуть-ли не одна ворона, по склонамъ—скучная лиственница да изрѣдка сосна». («Очерки и разсказы» т. III. стр. 163).

Эта маленькая, случайная картинка многое объясняетъ и много говоритъ сама за себя, не требуя комментарія и имѣя огромное общественное значеніе.

Повидимому, большое общественное значеніе пріобрѣтетъ послѣднее произведеніе Короленко «Исторія моего

современника». Насколько можно судить по напечатаннымъ главамъ, Короленко задумалъ въ новомъ произведенiи дать полную и подробную художественную бiографiю «своего современника», начиная съ дѣтскихъ лѣтъ и кончая зрѣлымъ возрастомъ Въ «Исторiи» Короленко не ограничивается однимъ психологическимъ анализомъ чувствованiй и ощущенiй мальчика; ярко и подробно рисуя внутреннiй мiръ его, авторъ въ то же самое время талантливою рукою набрасываетъ фонъ жизни «современника», сообщая про бытовыя отношенiя, рисуя сложную историческую жизнь эпохи 60-хъ годовъ. Всѣ событiя пропускаются сквозь призму убѣжденiй и взглядовъ разсказчика, но иногда какъ будто чувствуется искусственность, манерность у автора: въ своемъ стремленiи возможно полнѣе представить душу героя, Короленко, возможно, пользуется опытомъ болѣе зрѣлаго возраста, а отсюда исчезаетъ та простота и естественность, которая необходима въ произведенiяхъ подобнаго рода.

На ряду съ этимъ въ «Исторiи» читатель встрѣтитъ и много стараго, что было ему уже извѣстно изъ другихъ, болѣе раннихъ произведенiй нашего автора: «Въ дурномъ обществѣ», «Парадоксъ». И нѣкоторыя лица, и самая обстановка ясно показываютъ, что здѣсь Короленко развиваетъ старые мотивы, дополняя ихъ тщательною вырисовкою общественной жизни, сопутствовавшей его «современнику». Но само собою разумѣется, «Исторiя» не можетъ подлежать сейчасъ оцѣнкѣ: она еще далеко не окончена, а потому и всѣ сужденiя о ней не могутъ имѣть окончательнаго характера.

Итакъ, обобщая все сказанное о дѣтяхъ въ творчествѣ Короленка, намъ придется повторить то же самое, что мы говорили въ началѣ нашей замѣтки: Короленко въ этой области явился по преимуществу пси-

хологомъ, своего рода ловцомъ тѣхъ незамѣтныхъ, чуть уловимыхъ движеній, которыя свойственны дѣтской душѣ. Его психологическій анализъ не достигаетъ, напримѣръ, глубины анализа Толстого; онъ чаще затрагиваетъ неглубокія ощущенія, но зато дѣтскій міръ ребенка и сами дѣти у Короленка согрѣты удивительно любовнымъ чувствомъ; мягкая задушевность, трогательная нѣжная любовь такъ и чувствуется въ каждомъ произведеніи Короленка, гдѣ онъ говоритъ о дѣтяхъ. И въ этомъ отношеніи всѣ «дѣтскіе разсказы» Короленка производятъ сильное впечатлѣніе.

Н. Саввинъ.

Къ вопросу о томъ, какъ писать сочиненія.

(Посвящается А. Н. Острогорскому за совѣтъ сотрудникамъ, чтобы они свои сочиненія подольше держали въ ящикѣ письменнаго стола и до посылки въ редакцію по нѣскольку разъ прочитывали ихъ).

Прежде чѣмъ сказать нѣсколько словъ, какъ писать сочиненія, коснусь бѣгло тѣхъ душевныхъ способностей, которыя должны принимать участіе, когда создается сочиненіе. Сочиненіе, какъ извѣстно, должно представлять собою стройное изложеніе мыслей о какомъ-нибудь предметѣ; какія бы глубокомысленныя мысли ни были высказаны о немъ, но если онѣ высказаны безъ всякаго порядка—высказаны такъ, что не цѣпляются одна за другую, не вытекаютъ одна изъ другой,—то это будетъ не сочиненіе, а наборъ фразъ. Кромѣ того, отъ сочиненія должно требовать, чтобы оно было объективнымъ потому, что только объективное сочиненіе даетъ истинное понятіе о предметѣ. Объективность сочиненія достигается болѣе всего тѣмъ, если сочиненіе пишется продолжительное время, перечитывается и передѣлывается по нѣскольку разъ. Необходимо также обращать вниманіе на нѣкоторыя наши психическія особенности, чтобы умѣть скорѣе овладѣть своими эмоціями и дать возможность уму безъ ихъ воздѣйствія судить о предметѣ.

Проявленія нашего духа весьма различны: мы думаемъ, воображаемъ, радуемся, гнѣваемся, скорбимъ, тоскуемъ, восхищаемся, боимся, стремимся къ чему-нибудь, желаемъ чего нибудь и т. д. Несмотря на все разнообразіе нашихъ духовныхъ проявленій, ихъ можно подвести подъ слѣдующія три группы: проявленія *умственныя*, *чувствовательныя* и *волевыя*.

Умственная дѣятельность по своему проявленію бываетъ воспринимающая, воспроизводящая, мыслящая и творящая.

Воспринимающая проявляется въ ощущеніи. Ощущеніе есть воспринятое умомъ впечатлѣніе.

Воспроизводящая проявляется въ представленіи единичномъ и представленіи общемъ. Единичное представленіе есть воспроизведеніе въ умѣ воспринятаго предмета. Общее представленіе есть воспроизведеніе только общихъ признаковъ, т.-е. признаковъ, принадлежащихъ предметамъ одного какого-либо рода. О деревѣ, находящемся передъ нашимъ окномъ, у насъ единичное представленіе. Когда мы говоримъ: по дорогѣ намъ встрѣчались деревья, дома, поля, лѣса,—слова: дерево, домъ, поле, лѣсъ—общія представленія. Единичныя представленія: городъ Кіевъ, рѣка Днѣпръ; общія: городъ, рѣка. Общія представленія образуются такъ: общія черты чаще воспринимаются, а потому лучше запоминаются и воспроизводятся.

Единичное представленіе становится понятнымъ, когда мы случайные признаки отличаемъ отъ постоянныхъ, когда поймемъ взаимное отношеніе признаковъ.

Общее представленіе станетъ понятнымъ, когда выяснимъ, почему въ это общее представленіе вошли тѣ, а не другіе признаки. Обще представленіе о рѣкѣ станетъ понятнымъ, когда будешь знать, почему вода въ рѣкѣ течетъ.

Изъ сказаннаго о понятіи видно, что его образованію должно предшествовать сужденіе и даже разсужденіе. Судить о предметѣ значитъ или приписать дѣйствительно ему принадлежащій признакъ (камень твердъ), или не приписать дѣйствительно не принадлежащаго ему признака (камень не металлъ) Разсуждать о предметѣ значитъ давать отчетъ. почему мы приписываемъ ему именно этотъ, а не другой признакъ, въ какой зависимости онъ находится отъ другихъ признаковъ: левъ—хищное животное потому, что онъ питается мясомъ. — Кошка отличается необыкновеннымъ проворствомъ. Это качество развилось у нея вслѣдствіе того, что она занимается ловлей такихъ птицъ и животныхъ, которыя отличаются большой осторожностью и увертливостью.

Умозаключать — значитъ дѣлать выводъ изъ того содержанія, какое дается сужденіями: N очень обидчивъ, я обошелся съ нимъ грубо. Онъ долженъ сильно обидѣться на меня.

«Геній и преступленіе», говоритъ Сальери послѣ отравленія Моцарта, несовмѣстны. — «Я совершилъ преступленіе», долженъ былъ разсуждать дальше Сальери, «а потому я геній».

Творческая умственная дѣятельность не создаетъ матеріала, и только распоряжается имъ по своему усмотрѣнію.

Въ разсужденіи мы также не пользуемся свободой, потому что всегда есть внѣшняя причина, которая побуждаетъ разсуждать насъ такъ, а не иначе.

Понять предметъ—значитъ постигнуть его сущность. Только въ умозаключеніи и особенно въ творчествѣ свобода ума проявляется въ значительной степени.

Всякая умственная дѣятельность, не исключая даже творческой, тѣсно связана съ внѣшнимъ міромъ.

Умъ воспроизводитъ только то, что воспринялъ изъ внѣшняго міра и даже въ томъ порядкѣ, въ которомъ воспринялъ. Чѣмъ менѣе умъ развитъ, тѣмъ ему труднѣе разорвать связь между уложившимися въ памяти представленіями (разсказъ простолюдина, дѣтей). Это такъ называемая механическая ассоціація смежности по мѣсту и времени. Разсудочная ассоціація по сходству влечетъ умъ отъ одного представленія къ другому, чѣмъ либо сходному съ нимъ, а разсудочная ассоціація по контрасту переноситъ умъ отъ одного предмета къ другому, крайне ему противоположному.

Мыслящая умственная дѣятельность, какъ было сказано, проявляется въ сужденіи, разсужденіи, понятіи и умозаключеніи. Въ сужденіи умъ имѣетъ дѣло съ готовыми представленіями и выбираетъ, какой изъ признаковъ приписать или не приписать предмету.

Мыслящая дѣятельность ума стремится постигнуть скрытые отъ непосредственнаго наблюденія законы природы и узнать сущность каждаго предмета, а творческая изъ даннаго природой матеріала старается создать то, чего нѣтъ въ природѣ.

Кромѣ зависимости отъ внѣшняго міра и закона ассоціацій, влекущихъ умъ отъ однихъ представленій къ другимъ, онъ находится еще въ зависимости отъ чувствъ.

Чувства или побуждаютъ умъ къ дѣятельности, или удерживаютъ, или заставляютъ считать предметы не таковыми, каковы они въ дѣйствительности. Поэтому къ дѣятельности ума, проявляемой подъ воздѣйствіемъ чувствъ, должно относиться съ крайней осторожностью. Справедливо говорить о предметѣ (описать его, повѣствовать, или судить о немъ) мы можемъ только въ спокойномъ состояніи. Только такія мысли можно признать объективными, т.-е отвѣчающими дѣй-

ствительности. Мысли, возникшія подъ воздѣйствіемъ чувства, субъективны, т.-е. несогласны съ дѣйствительностью внѣшняго міра и составляютъ исключительную принадлежность того лица, у котораго онѣ возникли.

Объективныя мысли даютъ вѣрное представленіе о предметѣ, зато не возбуждаютъ ни чувства, ни воли. Субъективныя изображаютъ предметы или въ ложномъ, или въ прикрашенномъ освѣщеніи, но зато возбуждаютъ чувство и волю (описаніе Днѣпра Гоголя субъективно и потому не даетъ вѣрной картины о Днѣпрѣ; оно скорѣе можетъ быть названо одой Днѣпру, чѣмъ описаніемъ его).

Языкъ этого описанія ведетъ читателя не къ тому, чтобы вызвать представленіе о Днѣпрѣ, а къ тому, чтобы возбудить удивленіе передъ нимъ. Смѣю думать, что къ языку сочиненій учащихся нужно готовить чтеніемъ не поэтическихъ произведеній, а образцовыхъ прозаическихъ.

По природѣ люди болѣе склонны къ субъективизму, чѣмъ объективизму. Полный объективизмъ можно выработать только строгимъ контролемъ надъ своими мыслями и чувствами.

Все сказанное нужно имѣть въ виду при разборѣ сочиненій чужихъ и особенно при составленіи собственныхъ.

Зная, что умъ можетъ по закону ассоціаціи далеко уноситься отъ избраннаго предмета, мы должны удерживать его отъ этого рабскаго слѣдованія ассоціаціямъ и направлять на то, что относится къ предмету сочиненія.

Чтобы достигнуть этого, необходимо постоянно оглядываться, не ушли ли мы отъ избраннаго нами предмета, говорили ли мы относящееся къ нему или нѣтъ — иначе ассоціаціи приведутъ къ тому, что начавъ «за здравіе», кончимъ «за упокой».

Для того, чтобы легче было судить объ отношеніи содержанія къ темѣ и о связи отдѣльныхъ его частей, нужно изъ содержанія извлечь планъ.

По плану легче обнять содержаніе и дѣлать необходимыя поправки какъ въ содержаніи, такъ и въ планѣ.

Хотя мы не мыслимъ безъ словъ и всякая мысль немедленно облекается въ словесную оболочку, однако вполнѣ точное выраженіе мысли рѣчью дается чрезвычайно трудно, а потому необходимо также заботиться о языкѣ сочиненія.

Зная, что подъ воздѣйствіемъ чувствъ мы можемъ высказать невѣрныя или пристрастныя мысли, никогда не слѣдуетъ показывать другимъ своего сочиненія сейчасъ послѣ того, какъ оно написано. Сочиненіе нужно перечитывать черезъ нѣкоторые промежутки времени и только, когда мы убѣдимся, что наши мысли свободны отъ субъективизма, можемъ позволить себѣ сообщить ихъ другимъ. Въ противномъ случаѣ всегда придется раскаиваться [1]).

Пишущій сочиненіе прежде всего выбираетъ тему, т.-е. предметъ, о которомъ онъ хочетъ сочинить, т.-е. говорить.

Явившіяся относительно избраннаго предмета мысли составляютъ содержаніе сочиненія, а передача ихъ словами—изложеніе, языкъ. Содержаніе (мысли) есть внутренняя сторона сочиненія; изложеніе—внѣшняя.

Внѣшняя сторона сочиненія должна соотвѣтствовать внутренней, т.-е. языкъ не только долженъ выражать точно и ясно мысли автора, но онъ, кромѣ того, дол-

[1]) Великими выходили только тѣ произведенія, которыя писались въ теченіе нѣсколькихъ лѣтъ. Небольшое произведеніе «Фаустъ» Гете обдумывалъ тридцать лѣтъ.

женъ быть серьезенъ тамъ, гдѣ содержаніе серьезно, шутливъ, гдѣ содержаніе таково и т. д.

Необходимо заботиться, чтобы мысли о предметѣ были сообщаемы по строго обдуманному плану. Необходимо также, чтобы въ сочинение входило только то, что относится къ избранному предмету, при чемъ онъ можетъ быть разсматриваемъ или съ одной какой-либо стороны, или съ нѣсколькихъ. Такъ, напримѣръ, Дмитріевъ описалъ водопадъ Кивачъ съ трехъ пунктовъ наблюденія, а со второго пункта и въ разное время – днемъ, ночью, во время дождя и при солнечномъ восходѣ.

По характеру содержанія сочиненія могутъ быть описательныя, повѣствовательныя и судительныя. Характеръ содержанія сочиненій долженъ быть выдержанъ, т.-е. онъ долженъ быть или описательный, или повѣствовательный, или судительный. Чаще встрѣчаются произведенія съ содержаніемъ смѣшаннаго характера.

Смирновскій различаетъ и четвертый основной элементъ сочиненій – лирическій. Лирическій элементъ, какъ второстепенная часть сочиненія появляется тогда, когда предметъ, о которомъ говорятъ, вызываетъ какое-либо чувство.

Произведенія, въ которыхъ лирическій элементъ преобладаетъ, называются лирическими.

Сочиненія обыкновенно состоятъ изъ трехъ частей: 1) вступленія, 2) главной части (изложенія) и 3) заключенія. Составъ сочиненій изъ указанныхъ трехъ частей образовался естественнымъ путемъ. Пишущему сначала хочется подготовить читателя къ тому предмету, о которомъ онъ собирается говорить, а когда скажетъ о предметѣ, естественно является желаніе высказать послѣднее заключительное мнѣніе, чтобы окончательно разстаться съ предметомъ и съ читателемъ.

Но эти три части не обязательны — сочиненіе можетъ быть изъ одной главной, изъ вступительной и главной, главной и заключительной. Во всякомъ случаѣ части сочиненія должны находиться въ тѣсной и неразрывной связи.

Какъ вести обученіе сочиненіямъ на первой ступени, я говорю въ «Методикѣ письма». Здѣсь скажу, но очень кратко, какъ я велъ ихъ въ Глуховскомъ учительскомъ институтѣ.

Къ умѣнью писать сочиненія я приступалъ съ разбора сочиненій, но не съ идеальныхъ образцовъ, а съ такихъ, въ которыхъ можно было указать недостатки. Опытъ показалъ, что этотъ пріемъ скорѣе и лучше выясняетъ учащимся, чего должно избѣгать при письмѣ сочиненій, и что должно дѣлать. Предметомъ такихъ разборовъ были слѣдующія описанія, встрѣчающіяся почти въ каждой хрестоматіи: «Классная комната» Л. Толстого, «Комната въ деревенскомъ домѣ» Тургенева, «Постоялый дворъ» его же. Взяты коротенькія описанія столь знаменитыхъ писателей съ тѣмъ, чтобы показать учащимся, какъ необходимъ строгій планъ и обдуманный даже при описаніи такихъ простыхъ предметовъ. И великому писателю не дается простое описаніе, если онъ не позаботится хорошенько обдумать его, взвѣсить каждое слово и выраженіе.

«Классная комната» Л. Толстого. Недостатки: неточное заглавіе (классная комната Иртеньевыхъ); нужно вступленіе, такъ какъ безъ него неясно, о какихъ стѣнахъ говоритъ авторъ, и читатель не можетъ остановить вниманія на опредѣленномъ мѣстѣ.

«Комната въ деревенскомъ домѣ» Тургенева. Недостатки: неточное заглавіе; вмѣсто того, чтобы говорить «въ одномъ углу», нужно указать, въ какомъ именно; выраженіе «подъ потолкомъ» неточно указы-

ваетъ, гдѣ именно висѣла клѣтка; не указано число оконъ; описаніе комнаты не подтверждаетъ того, что она была уютна.

«Постоялый дворъ» Тургенева. Въ основаніи этого описанія лежитъ желаніе автора указать удобство описываемаго постоялаго двора. Къ недостаткамъ нужно отнести: неточное заглавіе, длинное перечисленіе проѣзжихъ и указаніе на тѣ стороны комнаты, которыя не свидѣтельствуютъ объ удобствахъ.

Далѣе я переходилъ къ образцовымъ описаніямъ, повѣтствованіямъ, разсужденіямъ, читалъ ихъ и совмѣстно съ учащимися вырабатывалъ планы, объясняя при этомъ достоинства и недостатки разсматриваемыхъ произведеній въ построеніи, содержаніи и языкѣ.

Планы были составлены слѣдующимъ образомъ.

Планъ

описанія Карамзина: «Рейнскій водопадъ».

I. Прибытіе автора на галлерею, съ которой виденъ водопадъ.

II. А. Водопадъ съ галлереи: 1) паденіе рѣки, 2) водяныя брызги.

Внѣшнее положеніе автора.

Внутреннее состояніе автора при переѣздѣ черезъ рѣку.

Б. Водопадъ при переѣздѣ черезъ рѣку.

(Состояніе автора послѣ переѣзда).

В. Водопадъ съ Цюрихскаго озера: 1) высота паденія воды; 2) скалы, находящіяся въ срединѣ водопада.

III. Описаніе противоположнаго берега.

Планъ
описанія Дмитріева: «Кивачъ».

I. Путь къ Кивачу вверхъ по рѣкѣ Сунѣ.

II. А. Водопадъ съ платформы.

Подъемъ къ царскому домику и описаніе последняго.

Б. Водопадъ съ балкона царскаго домика:
1) днемъ,
2) въ темную дождливую ночь (состояніе автора),
3) при восходѣ солнца.

В. Водопадъ съ бельведера.

III. Указаніе на описаніе Державина того же водопада.

Планъ
описанія воспитанника Денисенка: «Весна и лѣто».

I.

II. А. Описаніе весны.

1) Приближеніе весны:
   а) таяніе снѣга,
   б) вскрытіе рѣки,
   в) теплый западный вѣтеръ,
   г) прилетъ птицъ.

2) Пробужденіе животнаго міра и человѣка.

3) Весеннія полевыя работы крестьянъ:
   а) приготовленіе къ работамъ,
   б) посѣвы яровыхъ хлѣбовъ.

4) Пробужденіе растительнаго міра:
   а) видъ лѣсовъ, луговъ и полей;
   б) видъ сада во время цвѣтенія.

5) Картина майской ночи:

а) тишина въ природѣ,

б) пѣніе соловья.

(Впечатлѣніе, производимое на слушателя пѣніемъ).

Б. Описаніе лѣта.

1. Картина полей и луговъ:

а) созрѣваніе хлѣба, травы и цвѣтовъ,

б) пѣсня жаворонка,

в) сѣнокосъ,

г) жатва хлѣба.

2. Картина лѣса:

а) тишина въ лѣсу,

б) пріятный шелестъ листьевъ,

в) пѣсня птицъ,

г) собираніе ягодъ.

3. Гроза:

а) картина природы передъ грозой,

б) во время грозы,

в) послѣ грозы.

III. Заключеніе.

Чтобы вызвать соревнованіе у учащихся, я прочитывалъ два или три лучшія описанія, написанныя воспитанниками въ предшествующіе годы. Послѣ всего этого учащіеся чувствовали себя совершенно подготовленными къ составленію описательныхъ сочиненій и выбирали по своему желанію предметы для описанія. Отъ описательныхъ и повѣствовательныхъ сочиненій переходили къ судительнымъ, къ которымъ я приготовлялъ такимъ образомъ: знакомилъ съ хріей, по хріи въ классѣ устно составлялось два три сочиненія на пословицы, и только послѣ устныхъ составлялись пись-

менныя. О хріи въ данномъ случаѣ ни въ коемъ случаѣ не слѣдуетъ забывать. Къ сожалѣнію, у современныхъ педагоговъ она не въ почетѣ и, кажется, повсюду изгнана изъ школы [1]). Между тѣмъ не изгнано писаніе сочиненій на пословицы, на изреченія писателей. Писать сочиненія на эти темы безъ хрій почти нѣтъ возможности, особенно классныя, когда мало времени для обдумыванія. О хріи прекрасно говоритъ почтенный профессоръ Халанскій, который, будучи учителемъ, практиковалъ ихъ: «признаюсь, я и теперь боюсь, что мои уважаемые товарищи укорятъ меня въ отсталости, улыбнутся усмѣшкой недовѣрія на мою попытку воскресить въ педагогикѣ «ветхую» хрію. Но въ дѣлѣ ученія и воспитанія я всегда старался держаться старыхъ, испробованныхъ и дававшихъ хорошіе результаты средствъ, и въ данномъ случаѣ въ пользу хріи говоритъ многовѣковый педагогическій опытъ, что хрія существуетъ въ педагогикѣ съ III в до Р. Хр. И собственнымъ опытомъ, и совѣтами людей опытныхъ я пришелъ къ полному сознанію пользы хріи. Одностороннее увлеченіе хріей, конечно, смѣшно и нежелательно; но знакомство съ ней и умѣнье пользоваться ею, по-моему, очень полезно. Для молодого ума хрія полезна строгостью и опредѣленностью плана.

Польза ея неоцѣнима при сочиненіяхъ на пословицы и изреченія, особенно когда нужно представить сочиненіе въ 3—5 часовъ. При ней выроботка плана и нахожденіе содержанія требуютъ гораздо меньшаго уси-

[1]) Въ Р. Н. У. за апрѣль 1901 года помѣщена «Замѣтка о постановкѣ учебнаго дѣла въ нѣкоторыхъ школахъ Кіевскаго учебнаго округа». Авторъ ея г. Одинцевъ простодушно сознается, что, присутствуя на урокѣ словесности въ Глуховскомъ учительскомъ институтѣ, онъ «въ первый разъ услышалъ это древнее слово» (странно, что г. Одинцевъ не поражается, когда слышитъ слова: я, ты, когда, сынъ, отецъ, мать и т. п. Это несравненно болѣе древнія слова, чѣмъ слово хрія).

лія мысли, отъ чего выигрываетъ изложеніе и вообще внѣшняя отдѣлка рѣчи. Ученики скоро освоятся съ хріей, не сковываютъ ума, не стѣсняютъ развитія творческой способности, а только пріучаютъ мысль къ строгой системѣ въ расположеніи матеріала. Позже, напр., въ VIII кл., даровитые ученики сами легко разрываютъ узы хрій, ученики знакомятся и съ другими видами разсужденій, съ другими пріемами расположенія мыслей.

Желающіе познакомиться съ частями хріи и съ образцами, написанными по хріи, пусть обратятся къ теоріи словесности Радонежскаго.

Отъ писанія разсужденій по хріи дѣлался переходъ къ писанію разсужденій, въ которыхъ приводились доказательства какого-нибудь изложенія, напр., о значеніи порядка, дисциплины, идеаловъ, труда и т. п. Отъ разсужденій переходили къ характеристикамъ, при чемъ, прежде чѣмъ дать тему, читали характеристику и разбирали ее, дѣлались указанія, на что нужно обращать вниманіе при составленіи характеристики. Давались характеристики такихъ лицъ, о которыхъ не говорится въ исторіи словесности и въ критическихъ статьяхъ съ тѣмъ, чтобы лишить возможности учащихся прибѣгать къ заимствованіямъ.

Къ разбору поэтическихъ произведеній учащіеся приготовлялись на разборѣ басенъ Крылова сравнительно съ баснями другихъ писателей. Въ книжкѣ Чудинова «Басни» между прочимъ приведена басня о волкѣ и журавлѣ Эзопа, Лафонтена, Сумарокова, Измайлова (если не ошибаюсь) и Крылова. Сопоставленіемъ этихъ басенъ легко выяснить, почему у Крылова басня «Волкъ и Журавль» лучше, чѣмъ у другихъ. Всѣ онѣ выражаютъ одну и ту же идею, но никому не дается такъ сильно и рельефно оттѣнить неблагодарность волка, какъ Крылову.

Крыловъ ставитъ волка въ совершенно безвыходное положеніе: волкъ, подавившись костью, не можетъ ни охнуть, ни вздохнуть: приходитъ смерть. Журавль съ большимъ трудомъ для себя спасаетъ его отъ смерти, и неудивительно, что обратился къ нему съ просьбой вознаградить за трудъ. Вмѣсто благодарности волкъ сначала бранитъ его, потомъ укоряетъ журавля же въ неблагодарности (вѣдь волкъ не откусилъ ему головы, когда тотъ тащилъ у него изъ горла кость) и, въ концѣ концовъ, гонитъ отъ себя своего спасителя и при этомъ грозитъ ему смертью, если тотъ осмѣлится попасться ему на глаза.

У другихъ баснописцевъ не оттѣнены рѣзко ни положеніе волка, ни трудность спасенія его для журавля, ни грубость волка по отношенію къ журавлю.

Къ числу весьма художественныхъ басенъ Крылова относятся между прочимъ «Мартышка и очки», «Лягушка и волъ», «Лиса», «Собачья дружба». Ихъ тоже слѣдуетъ разобрать. Эти басни почти безъ недостатковъ, тоже прекрасно выражаютъ вложенныя въ нихъ идеи, тогда какъ при разборѣ другихъ приходится встрѣчаться съ большими или меньшими недостатками.

М. А. Тростниковъ.

Къ вопросу объ отмѣнѣ балльной системы.

Въ нѣкоторыхъ старыхъ замкахъ, такъ намъ говорятъ, отъ времени до времени показываются привидѣнія, души, и за могилой не нашедшія себѣ покоя. Онѣ обходятъ всѣ помѣщенія, волнуютъ обитателей, а затѣмъ внезапно исчезаютъ, чтобы черезъ нѣкоторый промежутокъ времени вновь появиться и вновь неизвѣстно куда исчезнуть. Такъ въ педагогическомъ мірѣ періодически встаетъ призракъ вопроса о пригодности или непригодности балловъ. Много о немъ спорили и спорятъ, и все онъ попрежнему остается неразрѣшеннымъ, и попрежнему мы продолжаемъ ставить баллы. И хорошо дѣлаемъ. Хорошо потому, что всѣ доводы, которые выставляются противниками балловъ, на мой взглядъ, вовсе не доказываютъ, что балльная система должна быть изъята изъ употребленія.

Обыкновенно указывается на то, что баллы вызываютъ нежелательныя явленія, какъ-то: зависть учащихся, соревнованіе, занятія не изъ чувства долга, а изъ-за отмѣтокъ, наконецъ массу столкновеній учащихъ съ учащимися. Не отрицая существованія этихъ явленій и признавая ихъ нежелательными, кромѣ второго (не понимаю совершенно, въ какомъ смыслѣ соревнованіе, этотъ великій двигатель прогресса и развитія,

можетъ считаться вреднымъ факторомъ), я тѣмъ не менѣе нахожу, что это не даетъ еще права требовать отмѣны балловъ, несомнѣнно имѣющихъ за собою нѣкоторыя преимущества. Разумѣется, говорятъ намъ, вести массовое обученіе совсѣмъ безъ оцѣнки успѣховъ технически невозможно. Оцѣнка должна быть, но не въ видѣ балла, а въ видѣ «замѣтки», которую учитель заноситъ въ записную книжку *для себя*, и которая отнюдь не должна становиться извѣстной *ученикамъ*. Тогда, говорятъ намъ далѣе, эти замѣтки перестанутъ быть «призами» для учащихся, онѣ будутъ просто вспомогательными средствами для памяти преподавателя, которая безъ нихъ иногда могла бы оказаться недостаточной. Но вѣдь если такъ, то на самомъ дѣлѣ мы споримъ совсѣмъ не о томъ, что считаемъ предметомъ спора. Тогда, оказывается, вопросъ въ сущности не въ томъ, *чьмъ* оцѣнивается отвѣтъ ученика, а *для чего* онъ подвергается письменной оцѣнкѣ. Противники балловъ сдѣлались жертвой логической ошибки, извѣстной подъ именемъ ignoratio elenchi. Они хотятъ доказать, что балльная система вредна сама по себѣ, а на самомъ дѣлѣ доказываютъ только, что баллъ не долженъ сообщаться учащимся. Вѣдь никакому сомнѣнію не подлежитъ, что если мы замѣнимъ цифры словами (удовлетворительно, слабо, плохо, хорошо, отлично, посредственно и т. д.) и объ этихъ словесныхъ замѣткахъ сообщимъ ученикамъ, то результатъ будетъ тотъ же: выраженія «хорошо», «отлично» и под. окажутся такими же «призами», какими раньше были баллы 10, 11 или 12, а зависти среди учащихся и столкновеній между ними и преподавателями будетъ не меньше, чѣмъ теперь. Между тѣмъ баллъ, какъ чисто условный знакъ, созданный искусственнымъ образомъ для одной опредѣленной цѣли, подверженъ «субъективнымъ колебаніямъ» далеко не

въ такой степени, какъ словесная характеристика познаній успѣховъ учащагося; какъ цифра же онъ несравненно удобнѣе словъ, какъ для преподавателя (у котораго такія «замѣтки» въ видѣ словъ или даже цѣлыхъ предложеній отняли бы всѣ перемѣны между уроками), такъ и для администраціи и для канцеляріи. Итакъ, требовать на вышеприведенныхъ основаніяхъ отмѣны балловъ, это было бы то же самое, что запретить корреспондентамъ газетъ въ Государственной Думѣ употребленіе стенографическаго алфавита, потому что есть люди неграмотные. Если въ данной области желательна реформа, то лишь въ томъ, чтобы оцѣнка устныхъ и письменныхъ отвѣтовъ въ теченіе года не заносилась въ классные журналы, во всякомъ случаѣ не становилась каждый разъ извѣстной самому отвѣчавшему. Вопросъ былъ и есть не въ томъ, *чѣмъ* мы оцѣниваемъ, а въ томъ, *для чего* и *для кого* мы оцѣниваемъ.

Однако, мнѣ кажется, и послѣ только-что сдѣланной поправки вопросъ о баллахъ не можетъ еще считаться исчерпаннымъ. Выражусь точнѣе: и такая формулировка его не даетъ и не можетъ намъ дать того отвѣта, который, по-моему, для педагога гораздо интереснѣе и важнѣе, нежели только-что нами отмѣченный. Не *чѣмъ оцѣнивать*, и не *для чего оцѣнивать*, — несравненно важнѣе было бы для насъ установить, *какъ* намъ оцѣнивать и *что* намъ оцѣнивать?

Къ сожалѣнію, точный отвѣтъ на первый изъ этихъ двухъ вопросовъ вѣроятно навсегда останется pium desiderium. Какъ намъ слѣдуетъ оцѣнивать отвѣты или успѣхи учащихся, къ какимъ случаямъ какой относить баллъ, это врядъ ли когда-нибудь съ точностью можно будетъ опредѣлить, особенно при двѣнадцатибалльной системѣ. Оцѣнка всегда останется относительной, субъ-

ективной, взгляды преподавателей на одинъ и тотъ же отвѣтъ всегда будутъ расходиться, даже при всемъ желанiи, наприм., соблюсти требованiя «инструкцiи, составленной на основанiи кн. XV Св. Военн. Постан. ст. 641-й». Достаточно разъ присутствовать на устномъ экзаменѣ, чтобы убѣдиться, что оцѣнка у предсѣдателя, экзаменатора и ассистентовъ нерѣдко расходится на два и даже на три и на четыре балла. Невозможно втиснуть въ однѣ и тѣ же рамки всю ту массу разнообразныхъ отвѣтовъ, которые даются различными учениками на различныхъ урокахъ. Въ только-что упомянутой инструкцiи, напримѣръ, говорится: «8 и 9 означаютъ успѣхъ *хорошiй* и ставятся, когда кадетъ *знаетъ* и сознательно *понимаетъ* какъ *существенные* факты пройденнаго, такъ и *связь* между ними; *частности* же хотя и знаетъ, но не можетъ изложить *всего* отвѣта съ надлежащей послѣдовательностью и полнотою». Очевидно это опредѣленiе составлено подъ впечатлѣнiемъ какого-либо воспоминанiя объ урокѣ исторiи или естествовѣдѣнiя. Какъ можетъ имъ воспользоваться учитель нѣмецкаго языка или математики? Если, допустимъ, кадетъ пятаго класса отвѣчаетъ заданный урокъ—слова и переводъ отрывка изъ статьи нѣмецкой хрестоматiи,—что въ данномъ текстѣ считать «существеннымъ», что «частностями»? Когда онъ мнѣ отвѣчаетъ слова по тетрадкѣ, какая между ними можетъ быть «связь»? Можно ли считать «хорошимъ» такой переводъ, который не отличается «послѣдовательностью и полнотою»? Или на урокѣ геометрiи: если ученикъ доказываетъ, положимъ, теорему изъ стереометрiи,—считать ли теоремы о равенствѣ треугольниковъ, на которыхъ она основана, «существенными» или же «частностями»? Можно ли назвать хорошимъ выводъ формулы сложныхъ процентовъ, если ученикъ, зная частности (?)

«не можетъ изложить *всего* отвѣта съ надлежащей послѣдовательностью»? Большая или меньшая солидарность при оцѣнкѣ успѣховъ, мнѣ кажется, могла бы быть достигнута лишь тогда, когда требуется (безъ оттѣнковъ) определить просто—удовлетворительно ли отвѣчаетъ ученикъ, или неудовлетворительно; да и тогда никакого абсолютнаго масштаба указать нельзя,—необходимо каждый разъ задавать себѣ приблизительно слѣдующій вопросъ: «могъ ли бы ученикъ безъ ущерба для себя, для дѣла и для государства (которое ему впослѣдствіи подъ видомъ аттестата выдастъ нѣчто въ родѣ квитанціи на полученіе должности), могъ ли бы онъ безъ ущерба для всего этого перейти въ слѣдующій классъ, если бы онъ весь годъ такъ готовилъ бы, такъ зналъ бы уроки, какъ знаетъ сегодняшній?» Если да, то отвѣтъ—удовлетворительный, если нѣтъ—неудовлетворительный

Но разъ мы говоримъ о баллахъ, самымъ важнымъ вопросомъ мнѣ кажется тотъ, *что мы должны оцѣнивать?* Что мы считаемъ хорошимъ, когда ставимъ хорошій баллъ, что мы находимъ неудовлетворительнымъ, когда ставимъ плохой баллъ? Что собственно характеризируется нашимъ балломъ, какъ бы, въ какомъ видѣ, для чего и для кого бы мы его ни выставляли? — Степень ли усвоенія даннаго урока, даннаго курса, или же трудъ, положенный на усвоеніе ихъ? Я думаю, каждый изъ моихъ коллегъ припомнитъ множество случаевъ изъ собственной своей практики, когда ему приходилось на себѣ испытать непріятность неопредѣленнаго положенія учителя въ указанномъ отношеніи. Или, если онъ выработалъ и строго проводитъ свою особую точку зрѣнія (среди учащихся и лицъ, воспитывающихъ ихъ, въ этомъ случаѣ принято говорить о «неуступчивости», о «сухости», о «педантизмѣ» пре-

подавателя), то навѣрное припомнитъ тоже не мало случаевъ, когда его послѣдовательность была причиной цѣлаго ряда столкновеній съ лицами, заинтересованными въ повышеніи балловъ. Я беру конкретный примѣръ. Наканунѣ выставленія балловъ за отдѣлъ воспитатель класса обращается къ преподавателю съ ходатайствомъ за слабаго ученика. «Онъ совсѣмъ не усвоилъ пройденнаго», говоритъ преподаватель. «Но вѣдь онъ очень неспособенъ, ему трудно дается ученіе», возражаетъ его собесѣдникъ. «Онъ вообще очень слабъ по моему предмету», настаиваетъ первый, «онъ не въ состояніи продолжать курсъ въ слѣдующемъ классѣ». «Да вѣдь онъ труженикъ», продолжаетъ воспитатель, «прибавьте ему баллъ для поощренія, «онъ мальчикъ воспитанный, поведенія хорошаго; Богъ дастъ, современемъ выравняется и въ умственномъ отношеніи». — На эту тему чуть ли не каждый день можно услышать разговоры. И хорошо еще, если на повышеніе балла стараются воздѣйствовать однимъ только указаніемъ на нравственныя качества ученика; нерѣдко можно услышать и такія фразы, какъ: «онъ тогда совсѣмъ броситъ заниматься», «помилуйте, онъ болѣе оставаться въ классѣ не можетъ», «у его отца большая семья, въ средствахъ стѣсненъ» и т. д.

Если, наоборотъ, самъ преподаватель въ широкихъ размѣрахъ допускаетъ вліяніе постороннихъ факторовъ, въ родѣ прилежанія, вниманія и т. п. на баллъ, то на выпускномъ экзаменѣ иногда получается такая картина: ученикъ, имѣвшій въ году и въ прежнихъ классахъ 6 или 7, на экзаменѣ, гдѣ оцѣнка касается *только* знаній, отвѣчаетъ на 2 или на 3, обстоятельство, вызывающее, конечно, справедливое удивленіе начальства или ревизора, присутствующаго на испытаніи. Итакъ, получаются непріятности и въ одномъ и въ другомъ случаѣ.

Не имѣя возможности дать свой собственный отвѣтъ на поставленный мною вопросъ, думаю, что такой отвѣтъ долженъ быть въ прямой зависимости отъ взгляда, котораго держится начальство по отношенію къ роли и цѣли учебнаго заведенія — я хотѣлъ здѣсь лишь подчеркнуть, что для пользы дѣла и для избѣжанія множества недоразумѣній весьма желательно было бы получить самыя точныя и ясныя указанія относительно смысла балловъ. Если мнѣ два ученика одинаково плохо отвѣчаютъ стихотвореніе «Der reichste Fürst», долженъ ли я, имѣю ли я право повысить неудовлетворительный баллъ до шести тому изъ нихъ, который въ силу слабыхъ способностей употребилъ на усвоеніе урока въ три раза больше времени, нежели его болѣе даровитый товарищъ? Кромѣ того: если бы оказалось, что при выставленіи поурочныхъ балловъ можно и слѣдуетъ руководствоваться вышеупомянутыми соображеніями о трудолюбіи и т. д., не слѣдуетъ ли тогда все-таки констатировать существенную разницу между характеромъ поурочнаго и характеромъ четвертного балла или ихъ средняго ариѳметическаго—годового балла? Наконецъ, если упомянутыя соображенія допустимы и при выводѣ послѣдняго, — не необходимо ли по крайней мѣрѣ за экзаменнымъ балломъ сохранить во всей чистотѣ характеръ оцѣнки *только знаній*, и ничего другого? Вѣдь если считать несправедливымъ, что аттестатъ оцѣниваетъ баллами только умственное развитіе и знанія, то нетрудно было бы ввести составленные изъ отзывовъ всѣхъ преподавателей дополнительные баллы, отмѣчающіе степень развитія и другихъ качествъ души (силу памяти, усидчивость, добросовѣстность при исполненіи заданной работы и т. п.). Заведеніе или учрежденіе, которому впослѣдствіи такой аттестатъ будетъ представленъ, можетъ отнестись къ свойствамъ предъявителя

какъ ему угодно, можетъ отдать предпочтенiе прилежанiю предъ сообразительностью или наоборотъ, но во всякомъ случаѣ, мнѣ кажется, нельзя допустить, чтобы подъ балломъ, выставленнымъ преподавателемъ, можно было подразумѣвать самыя разнообразныя значенiя.

Повторяю, точный отвѣтъ на мой вопросъ, считать ли баллъ только оцѣнкой степени знанiя или же еще чѣмъ-то инымъ, стоитъ въ тѣсной связи съ общимъ взглядомъ на смыслъ и назначенiе школы, а обсужденiе послѣдняго не входитъ въ планъ данной статьи. Я лишь позволю себѣ высказаться по поводу того, насколько вышеупомянутое смѣшенiе точекъ зрѣнiя совмѣстимо съ интересами государства и общества. Здѣсь рѣшающимъ моментомъ является, повидимому, слѣдующее: если учебное заведенiе своимъ дипломомъ или аттестатомъ высказывается лишь по поводу того, насколько абитурiентъ выполнилъ требованiя *даннаго заведенiя*, не давая этимъ самымъ еще никакихъ правъ, т.-е., если для полученiя послѣднихъ окончившiй курсъ долженъ подвергнуться испытанiю при особой комиссiи, назначаемой правительствомъ *не* изъ преподавательскаго состава даннаго заведенiя (нѣчто въ родѣ государственнаго экзамена въ Германiи или испытательныхъ комиссiй при французскихъ средне-учебныхъ заведенiяхъ), тогда для государства въ сущности безразлично, чѣмъ, какъ и что оцѣнивалось баллами до вступленiя въ свои обязанности указанной правительственной комиссiи. Другое дѣло, когда само учебное заведенiе обладаетъ правомъ выдачи аттестатовъ для занятiя государственныхъ должностей какого бы то ни было вѣдомства. Несомнѣнно, что правильная и плодотворная работа государственнаго механизма прежде всего обусловлена знанiями, добросовѣстностью и аккуратностью чиновниковъ. Если всѣми признанъ вредъ замѣщенiя высшихъ долж-

ностей по протекціи, на основаніи семейныхъ или другихъ связей, то за неменьшій вредъ слѣдуетъ признать назначеніе на низшія и среднія должности людей на основаніи дипломовъ, являющихся неправильнымъ отраженіемъ духовныхъ качествъ кандидата. Положимъ, предъ начальникомъ какого-нибудь заведенія стоятъ два конкуррента. Среднее ариѳметическое всѣхъ балловъ въ аттестатахъ у того и другого — 7; разница лишь въ томъ, что первый изъ нихъ глупъ и неразвитъ (онъ получилъ 7 въ среднемъ за упорное прилежаніе и усидчивость), другой же необыкновенно способенъ (его семерка *дѣйствительно* есть показатель его знаній и развитія, она не уступила мѣсто девяткѣ или десяткѣ только благодаря безпечности и рѣзвости юноши на школьной скамьѣ). При отсутствіи иного критерія выборъ въ данномъ случаѣ легко можетъ пасть на неспособнаго соискателя, между тѣмъ въ интересахъ дѣла было назначеніе второго. Вѣдь трудолюбивый дуракъ при всѣхъ свохъ нравственныхъ достоинствахъ можетъ принести величайшій вредъ тому дѣлу, которому онъ служитъ, а умница съ тѣмъ аттестатомъ можетъ быть впослѣдствіи полезнѣйшимъ слугой своего отечества — не только потому, что онъ одаренъ способностями, а также и потому, что къ работѣ, усердію, аккуратности можно привыкнуть, тогда какъ бездарность остается бездарностью. Давая права, давая аттестатъ воспитаннику, не заслуживающему его по слабости знаній, правительственное заведеніе приноситъ въ жертву интересамъ одного лица интересы общаго цѣлаго, называемаго государствомъ, обществомъ, отечествомъ, народомъ. Гуманность или, лучше, снисходительное отношеніе, къ *одному* лицу становится несправедливостью по отношенію ко всѣмъ тѣмъ другимъ лицамъ, которымъ. быть можетъ, въ недалекомъ будущемъ придется рас-

хлебывать ошибки и промахи такого бездарнаго, некстати облагодѣтельствованнаго школой «труженика», попавшаго на отвѣтственный постъ. Государству нужны люди знающіе, люди даровитые; мало способные его подданные могутъ быть весьма полезными работниками въ частной жизни, они, благодаря своимъ нравственнымъ достоинствамъ, иногда даже могутъ оказаться въ числѣ наиболѣе цѣнныхъ «столповъ общества», но для должностей, отъ исправленія которыхъ зависитъ счастье многихъ соотечественниковъ, судьба, иногда, многихъ тысячъ, они *не годятся.* А учебное заведеніе, дающее своимъ воспитанникамъ права на государственную службу, не должно скрывать удовлетворительнымъ балломъ умственнаго убожества. оно не должно повышать балловъ *за знаніе* пройденнаго курса по другимъ. какимъ бы то ни было симпатичнымъ самимъ по себѣ соображеніямъ. Баллъ въ такихъ школахъ долженъ быть оцѣнкой не труда и не доброты сердечной, а исключительно степени знанія и умственнаго развитія! Таковъ мой личный взглядъ, который многимъ можетъ показаться жестокимъ, но который въ виду вышесказаннаго едва ли многіе назовутъ несправедливымъ.

Максимиліанъ Фотъ

Одесса,
19 апрѣля 1907 г.

Къ отмѣнѣ балловъ, въ связи съ измѣненіемъ урочной системы преподаванія.

Вопросъ объ отмѣнѣ балльной системы въ настоящее время оффиціально поставленъ на очередь въ военно-педагогическомъ мірѣ. Въ истекшемъ году онъ обсуждался въ мѣстныхъ комитетахъ и рѣшался *не одинаково.* Это разнообразіе во взглядахъ показываетъ, что вопросъ о значеніи балльной системы для жизни нашихъ учебныхъ заведеній не получилъ еще полнаго освѣщенія, при которомъ исчезли бы крупныя недоразумѣнія, вызывающія различное его рѣшеніе. Поэтому до сихъ поръ, позволяемъ себѣ надѣяться, не теряетъ своего интереса попытка систематически обозрѣть отрывочныя наблюденія и нѣкоторыя замѣчанія (высказываемыя за и противъ балльной системы), въ цѣляхъ сведенія ихъ къ какому-нибудь общему основанію, которое дало бы возможность опредѣленно стать на ту или иную точку зрѣнія.

Общее основаніе для обсужденія балльной системы (какъ и для всякаго жизненнаго явленія) можетъ быть найдено лишь тогда, когда она не будетъ разсматриваться изолированно, а непремѣнно въ ближайшей связи съ тою практической обстановкой, въ которой она примѣняется. Именно въ этой обстановкѣ, какъ мы поста-

раемся показать, и лежитъ вся тяжесть рѣшенія вопроса о годности или негодности балльной системы.

Когда разсматривается значеніе балловъ самихъ по себѣ, то высказывается много дѣльныхъ и очень вѣрныхъ замѣчаній, что однако не лишаетъ ихъ спорности. Такъ напр., указывается, что баллъ по существу представляетъ *оцѣнку* отвѣта; оцѣнка же отвѣта неизбѣжна, и поэтому противъ балла, какъ противъ оцѣнки и притомъ оцѣнки, доступной и понятной каждому, нельзя возражать. Не только въ школѣ, но и въ жизни и въ наукѣ мы *постоянно оцѣниваемъ* явленія; въ этихъ областяхъ находитъ себѣ мѣсто также и балльная система. Напомнимъ, напр., принятую моряками оцѣнку силы вѣтра въ баллахъ и различныя цифровыя коэффиціенты, равносильные балламъ, употребляемые въ физикѣ и механикѣ для опредѣленія значительности одниxъ факторовъ явленій въ ряду другихъ. Поэтому, замѣчаютъ, и противъ оцѣнки отвѣта въ баллахъ нельзя идти вплоть до ея отрицанія. Правда, двѣнадцатибалльная градація слишкомъ детальна для школы; она, можетъ быть, даетъ много мѣста для *произвольнаго* повышенія или пониженія оцѣнки; пятибалльная градація является болѣе опредѣленной, — но это уже подробности, которыя не колеблютъ самаго принципа балльной системы: она представляетъ собою оцѣнку по заранѣе установленной шкалѣ, опредѣляющей степень усвоенія предмета.

Но сейчасъ же какъ на крупный недостатокъ балльной системы противники ея указываютъ на ея *безличность и относительность.* Баллы показываютъ только повышеніе или пониженіе успѣховъ ученика и отношеніе ихъ къ успѣхамъ другихъ учащихся, но они не даютъ ясной характеристики знанія учебнаго предмета. Вмѣсто цифры балла желательно, говорятъ, *характеристика* отвѣта, указывающая на его достоинства и не-

достатки. При спросѣ важна не оцѣнка отвѣта балломъ, а важно опредѣлить, что̀ ученикъ недостаточно усвоилъ, что̀ пропустилъ, на что̀ не обратилъ должнаго вниманія, и слѣдуетъ непосредственно говорить объ этомъ.

Съ такимъ аргументомъ противъ балльной системы, казалось бы, нельзя не согласиться, но защитники ея возражаютъ, что выставляемые баллы не только не устраняютъ возможности характеристики, но, напротивъ, служатъ поводомъ къ ней и помогаютъ ее сдѣлать. При многочисленности учениковъ учитель не въ состояніи тратить много времени на оцѣнку отвѣтовъ въ классѣ всѣхъ отвѣчающихъ въ видѣ ихъ характеристики, и также, при шести урокахъ въ день, онъ не можетъ, вмѣсто отдыха, заниматься этимъ на перемѣнахъ. Выставленный баллъ помогаетъ ему впослѣдствіи въ разговорѣ съ воспитателемъ или родителями возстановить картину отвѣтовъ и даетъ ему крѣпкое основаніе для защиты своего мнѣнія объ успѣхахъ ученика въ возможныхъ спорахъ объ этомъ.

Разнорѣчія въ обсужденіи балльной системы существуютъ также и по поводу значенія балла для самихъ учащихся. Одни указываютъ на возникающую въ ихъ средѣ *погоню за балломъ*, а не за знаніемъ, и на различныя осложненія, вызываемыя несправедливостью относительной оцѣнки знаній помощью балловъ. — «Мнѣ поставлено 7, а тому-то 8, хотя я отвѣчалъ не хуже»,— вотъ постоянно встрѣчающіяся претензіи учениковъ.

Но другіе, наоборотъ, считаютъ поощреніе и наказаніе, элементы которыхъ несомнѣнно заключаются въ выставляемыхъ отмѣткахъ, однимъ изъ средствъ педагогическаго воздѣйствія, лишать котораго не слѣдуетъ учителя. Какъ ни стремиться къ тому, чтобы воспитать въ учащихся уваженіе къ знанію самому по себѣ, но это уваженіе можетъ образоваться лишь у взрослаго чело-

вѣка; дѣтямъ же свойственно руководствоваться и внѣшнимъ побужденіемъ. Баллъ, поэтому, является естественнымъ средствомъ воздѣйствія на ихъ психику.

Такимъ образомъ, если разсматривать балльную систему, какъ нѣчто самодовлѣющее, само по себѣ пріобрѣтающее большое значеніе въ дѣлѣ обученія, то на каждое замѣчаніе *за* находятся сейчасъ же возраженія *противъ*, аналогичныя тѣмъ, которыя мы привели. Углубляясь въ нихъ, врядъ-ли можно будетъ достичь опредѣленныхъ результатовъ. Причину этого мы видимъ въ томъ, что вопросъ о баллахъ, какъ *о способѣ* оцѣнки учебной работы, имѣя чисто формальное значеніе, занимаетъ подчиненное, а не самостоятельное положеніе; онъ рѣшается въ зависимости отъ того, какъ поставлены у насъ вопросы обученія и воспитанія, придаткомъ которыхъ онъ служитъ. На балльной системѣ, какъ на полированной поверхности предмета, отражаются всѣ несовершенства учебнаго строя школы, которыя и придаютъ остроту и сложность трактуемому вопросу. Почва, на которой выросла и развилась роскошнымъ цвѣткомъ система балловъ со всѣми ея особенностями, образована въ нашей школѣ *урочной системой*; ею-же, какъ способомъ преподаванія, обладающимъ извѣстными достоинствами и недостатками въ условіяхъ переполненія классовъ, прежде всего и могутъ быть выяснены вредъ и польза постановки балловъ. Къ разсмотрѣнію урочной системы и необходимо обратиться.

Современная педагогія твердо установила то начало, что урокъ только тогда выполняетъ свое назначеніе, когда во время его, вмѣстѣ съ разъясненіемъ предмета, происходитъ попутно и *усвоеніе* разъясняемаго вопроса учебнаго курса. Стало уже избитой фразой выраженіе: «почти вся школьная работа должна производиться на самомъ урокѣ подъ непосредственнымъ руководствомъ

преподавателя».—Однако это опредѣленно выставленное требованіе такъ и осталось въ теоріи; въ дѣло оно въ роли руководящаго принципа не перешло.

Но лишь при осуществленіи на практикѣ только-что упомянутаго принципа урочная система не теряетъ своего смысла, и не превращается въ педагогическій nonsens.

«Урокъ начинается съ того», такъ рисуетъ извѣстный французскій педагогъ Демоленъ [1]) желательную обстановку урока, что «учитель спрашиваетъ пройденное наканунѣ, затѣмъ объясняетъ настоящій урокъ, словесный или (строго) научный, и тутъ же спрашиваетъ его, чтобы убѣдиться, понятъ ли онъ учениками. Потомъ ученики составляютъ конспектъ урока. Эта работа выполняется тутъ же въ классѣ подъ наблюденіемъ учителя, который ходитъ въ это время среди учениковъ, то отвѣчая на вопросы, съ которыми къ нему обращаются, то помогая ученикамъ разобраться въ какой-нибудь трудности, исправляя неправильные пріемы работъ, одобряя старательныхъ и подтягивая лѣнивыхъ. Учитель такимъ образомъ остается во время урока въ постоянномъ общеніи съ каждымъ ученикомъ».

И это единственный педагогическій пріемъ!—восклицаетъ авторъ.

И дѣйствительно, только при такой постановкѣ уроковъ усвоеніе учебнаго курса не носитъ характера чего-то насильственнаго и противнаго натурѣ ребенка, такъ какъ оно удовлетворяетъ его душевнымъ запросамъ въ нормальной умственной работѣ и законамъ *интереса въ обученіи*. Но такой способъ веденія урока возможенъ

---

[1]) Авторъ труда «Новое воспитаніе», въ которомъ указывается желательный типъ школы интерната. Демоленомъ описано англійское обученіе и воспитаніе, ставящее себѣ цѣлью развитіе самостоятельности ученика, выработку такого человѣка, который потомъ могъ бы въ жизни воспользоваться всѣми знаніями, сообщенными ему школой.

лишь при очень ограниченномъ числѣ воспитанниковъ: «въ классѣ находится въ среднемъ 10—12 воспитанниковъ»,—замѣчаетъ далѣе самъ Демоленъ. Лишь при этомъ условіи можно осуществить требованіе раціональной постановки урочной системы, ибо только въ маломъ классѣ урокъ можетъ идти вышеописаннымъ образомъ. При многочисленномъ же составѣ класса урочная система совершеннно измѣняется въ главнѣйшихъ своихъ основаніяхъ и превращается въ *систему спроса и заданій*, что, къ сожалѣнію, мы и встрѣчаемъ на практикѣ. Но въ такомъ случаѣ эта послѣдняя должна быть организована въ соотвѣтствіи со *своими особенностями* и вліяніемъ ихъ на интересы и психику ученика: только тогда она удовлетворитъ педагогическимъ требованіямъ.

Въ нѣкоторыхъ кадетскихъ корпусахъ урочная система обученія также превратилась въ систему спроса и заданій: центръ тяжести занятій переносится у насъ на *приготовленіе уроковъ во время вечернихъ занятій* подъ наблюденіемъ воспитателя, котораго, главнымъ образомъ, и дѣлаютъ отвѣтственнымъ за успѣхъ класса [1]). Хорошо это или плохо, но при многочисленности классовъ ни къ чему другому прійти нельзя. При 30—40 мальчикахъ учитель не въ состояніи заниматься со всѣми въ классѣ и не можетъ одинаково втянуть всѣхъ въ работу, такъ какъ онъ не въ состояніи переспросить всѣхъ своихъ учениковъ по основнымъ вопросамъ разъясняемаго урока и отдѣльно заняться съ каждымъ непонимающимъ. Если и выставить въ качествѣ обязатель-

[1]) Такое положеніе дѣла неправильно; выдѣленіе въ нѣчто самостоятельное приготовленія уроковъ рѣшительно отвергается современными педагогическими воззрѣніями. Также нельзя требовать отъ воспитателя, чтобы онъ одинъ въ теченіе двухъ часовъ пополнилъ всѣ недостатки знаній по всѣмъ предметамъ всѣхъ своихъ воспитанниковъ. Хорошій воспитатель, пожалуй, могъ бы это сдѣлать, но при *ограниченномъ* составѣ класса (15—20 человѣкъ).

наго требованіе желательнаго веденія урока, то всетаки это не дало бы хорошихъ результатовъ, такъ какъ учитель не могъ бы въ продолженіе шести часовъ каждый день осуществлять такой интенсивный и утомительный трудъ.

Но разъ преподаватель самъ не занимается съ каждымъ ученикомъ на урокѣ и не въ состояніи лично провѣрить во время урока работу всѣхъ своихъ учениковъ, то часть ихъ, вслѣдствіе встрѣчающихся и неразъясненныхъ сомнѣній, непонятыхъ вопросовъ непремѣнно окажется въ положеніи, въ которомъ онъ не можетъ не только внимательно слѣдить, но даже понимать урокъ. И на дѣлѣ на каждомъ урокѣ многіе ученики совершенно не слушаютъ учителя, отчасти по указанной причинѣ, а отчасти по природной лѣни и потому, что они знаютъ, что отъ нихъ ничего не потребуется *сейчасъ же* самимъ учителемъ изъ только что объясненнаго на урокѣ. Они надѣются приготовить урокъ *послѣ*. Но во время приготовленія уроковъ воспитатель (занимаясь лишь съ нѣкоторыми слабѣйшими) также не въ состояніи провѣрить всѣхъ и не можетъ пополнить во-время всѣ недочеты заданныхъ на слѣдующій день уроковъ у большинства своихъ воспитанниковъ; предоставленные самимъ себѣ, они тратятъ вдвое или втрое больше времени, чѣмъ нужно, иные же ротозѣйничаютъ, при первой встрѣченной трудности опускаютъ руки и теряютъ вѣру въ свои силы.

Интересъ къ обученію такимъ образомъ падаетъ, и изучаемое оказывается не усвоеннымъ ни на урокѣ, ни на вечернихъ занятіяхъ. Вотъ на какой почвѣ развивается прежде всего равнодушіе къ учебному дѣлу и создается возможность погони за *балломъ*, а не за знаніемъ. Вызывается это явленіе не столько балльной системой, сколько вырожденіемъ урочной — несовершенствомъ постановки обученія.

Многіе, между тѣмъ, склонны относить явленіе погони за балломъ только на счетъ балловъ. Это неправильно.

Урочная система преподаванія, лишенная главнѣйшаго и лучшаго своего признака—*усвоенія предмета на урокѣ*,—выдвигаетъ еще другія неблагопріятныя условія для работы учениковъ, которыя также отражаются на баллахъ.

На практикѣ замѣчается такое явленіе. Рѣдко даже хорошій и способный ученикъ выучиваетъ равно аккуратно всѣ заданные ему уроки. Напротивъ, способность и высокое интеллектуальное развитіе ребенка часто препятствуютъ ему быть хорошимъ ученикомъ въ школѣ; это давно уже подмѣчено и въ литературѣ, и въ жизни. Причина здѣсь лежитъ въ томъ, что способность и развитіе мальчика мѣшаютъ ему *безразлично* относиться ко всѣмъ предметамъ, такъ какъ это противорѣчитъ законамъ *интереса*, которымъ руководится по отношенію къ изучаемому всякій развитой мальчикъ.

Интересъ обусловливаетъ въ его душѣ не одинаковыя влеченія къ различнымъ предметамъ. Способный ученикъ всегда склоненъ въ разные моменты своей школьной жизни одно учить лучше другого; натурѣ его противно одинаково аккуратное изученіе въ одинъ вечеръ 3, 4-хъ предметовъ. При постановкѣ этой послѣдней задачи для ученика совершенно упущена изъ виду важная роль, которую играетъ *сосредоточеніе вниманія въ интересѣ*.

Чтобы заинтересоваться чѣмъ-нибудь, необходимо прежде всего *сосредоточиться* надъ этимъ—вотъ условіе sine qua non. Поэтому и хорошій ученикъ, за исключеніемъ тѣхъ предметовъ, къ которымъ почему-либо особенно лежитъ его сердце, можетъ еще заняться и тѣми, надъ которыми онъ время отъ времени заста-

вляетъ себя сосредоточиться, пусть даже въ цѣляхъ практическихъ—удовлетворенія требованій, предъявленныхъ ему заведеніемъ. Движимый такими соображеніями, онъ дѣлаетъ усиліе и заставляетъ себя сѣсть за изученіе нелюбимаго предмета, когда это особенно нужно. Но разъ усиліе удалось, и онъ достигъ сосредоточенія, то успѣхъ дѣла ему уже на половину обезпеченъ: одинъ процессъ умственной работы и удовлетвореніе видѣть плоды ея, т.-е. постепенное ея выполненіе, могутъ явиться двигательной силой при изученіи и поддержать интересъ въ работѣ. Со строгонаучной точки зрѣнія, устанавливаемой психологическимъ ученіемъ объ интересѣ, не будетъ преувеличеніемъ сказать, что *сосредоточеніе вниманія является факторомъ, созидающимъ интересъ* къ чему-либо. Поэтому нельзя требовать отъ ученика, чтобы онъ съ одинаковымъ тщаніемъ и старательностью изучалъ всѣ заданные ему уроки и хорошенько обдумывалъ бы самые разнообразные вопросы. Естественно, если онъ внимательно займется чѣмъ-нибудь однимъ (сосредоточась надъ этимъ) и развѣ для перемѣны, для отдыха, утомившись одного рода работой, выучитъ еще какое либо легкое заданіе по предмету другой категоріи (напр., занимаясь долго по математикѣ, обратится затѣмъ къ переводу по иностранному языку или прочтетъ что-нибудь по русскому яз.).

Третье или четвертое заданіе на практикѣ обыкновенно всѣми опускается и потомъ спѣшно просматривается на перемѣнѣ съ цѣлью хотя бы безо всякаго смысла надергать изъ него что-нибудь для отвѣта. Теперь представимъ себѣ положеніе ученика во время такого недоученнаго урока (допустимъ географіи, если онъ наканунѣ приналегъ на математику). Онъ проводитъ часъ въ большомъ нервномъ напряженіи, ожидая, что вотъ-вотъ его могутъ вызвать, и онъ получитъ круп-

ную непріятность: учитель поставитъ ему дурную отмѣтку, начальство взыщетъ, родители, узнавъ о ней, огорчатся; — въ общемъ положеніе крайне тяжелое; оно внѣдряетъ въ душу ученика унизительный паническій страхъ, и если онъ слышитъ въ такіе моменты свою фамилію, называемую учителемъ, то холодный потъ проступаетъ у него на лбу и въ глазахъ темнѣетъ. На подготовленной такимъ образомъ почвѣ у нервныхъ мальчиковъ разражаются припадки съ истерикой изъ-за полученной дурной отмѣтки. Болѣе или менѣе сильнѣе или слабѣе, но это настроеніе переживали всѣ, занимавшіеся въ условіяхъ современной постановки урочной системы. Слѣдуетъ отмѣтить еще то, что чѣмъ лучше ученикъ, чѣмъ болѣе значенія придаетъ онъ своимъ занятіямъ, тѣмъ описанныя минуты переживаются имъ мучительнѣе. Плохой ученикъ—тотъ по крайней мѣрѣ заранѣе машетъ рукой на свои неудачи и даже иногда бравируетъ пренебрежительнымъ отношеніемъ къ наукѣ.

Указанныя явленія опять-таки возникаютъ изъ несовершенствъ урочной системы, а не балльной; между тѣмъ ихъ часто ставятъ на счетъ только балламъ, и въ постановкѣ этихъ послѣднихъ видятъ причину описанныхъ тяжелыхъ ощущеній, внушающихъ ученикамъ отвращеніе къ занятіямъ, а также нервозности, обнаруживаемой нѣкоторыми изъ нихъ на урокахъ.

Съ вопросомъ о баллахъ часто связывается еще одно слѣдствіе неправильной постановки уроковъ въ нашихъ заведеніяхъ; оно имѣетъ непосредственное отношеніе къ *многочисленности* учениковъ въ классахъ.

Невозможность опросить всѣхъ во время урока вводитъ элементъ *случайности* въ провѣрку знаній учениковъ; для этихъ послѣднихъ создается возможность замаскировать незнаніе предмета двумя, тремя отмѣтками, полученными въ благопріятное время. Разъ учи-

тель не въ состояніи переспросить всѣхъ, то вполнѣ естественно, что онъ имѣющихъ уже двѣ, три хорошихъ отмѣтки на нѣкоторое время оставляетъ въ покоѣ и занимается со слабѣйшими или провѣряетъ остальныхъ. Подобной регулярности въ спросѣ никакой преподаватель избѣжать не можетъ. Онъ вынуждается къ ней силой положенія вещей. Но, подмѣчая періодичность спроса, ею ловко пользуются ученики въ цѣляхъ облегчить себѣ тяжелый трудъ одинаково внимательнаго изученія всѣхъ задаваемыхъ на каждый день уроковъ. Опираясь на теорію вѣроятностей, они начинаютъ разсчитывать и стараются приблизительно угадать опасные для себя періоды, т.-е. когда и по какому предмету слѣдуетъ быть каждому изъ нихъ на чеку и отъ изученія какого предмета можно на время уклониться. Правда, не всегда этотъ расчетъ оправдывается, но онъ руководитъ всѣми безъ исключенія школьниками; каждый изъ насъ можетъ вспомнить о немъ, обращаясь къ опыту своихъ школьныхъ лѣтъ. Поэтому заполучить хорошіе баллы становится для школьника цѣлью болѣе важной, чѣмъ пріобрѣтать основательныя и систематическія познанія по изучаемымъ предметамъ.

Преподаватели же также, выставляя отмѣтки и не имѣя возможности вести правильную провѣрку знаній учениковъ (опрашивая всѣхъ по основнымъ вопросамъ всего пройденнаго за четверть), въ свою очередь формально опираются на выставленныя ими самими баллы. Въ такой обстановкѣ баллы не могутъ не пріобрѣсти самостоятельнаго, независимаго отъ того уровня знаній, который ими оцѣнивается, значенія; они становятся для учениковъ цѣлью *сами по себѣ*.

Итакъ, многія ненормальности въ строѣ школьной жизни и въ учебномъ дѣлѣ, относимыя на счетъ балловъ, вызываются несовершенствами урочной системы

(въ практикѣ ея осуществленія). Поэтому, съ упорядоченіемъ дѣла преподаванія вопросъ о баллахъ долженъ потерять свою жгучесть и отойти на второй планъ.

Однако улучшенію преподаванія въ желательномъ отношеніи препятствуетъ, какъ было указано, переполненіе классовъ большимъ количествомъ учениковъ. Уничтожить послѣднюю причину трудно по финансовымъ соображеніямъ, даже невозможно. Для этого необходимо было бы образовать двойное количество классовъ (съ вдвое меньшимъ комплектомъ воспитанниковъ) и пригласить вдвое больше преподавателей.

Но если нельзя по оговоренной причинѣ обставить уроки такъ, какъ было выше описано словами Демолена, что̀ придало бы смыслъ нашей урочной системѣ, то дѣйствительное положеніе дѣла требуетъ внесенія хотя какого-либо корректива, который могъ бы смягчить насколько возможно указанные недостатки обученія въ нашей школѣ. Необходимость этого корректива сознана всѣми, ею объясняется возстановленіе *экзаменовъ*. Однако экзамены не устраняютъ элемента случайности въ провѣркѣ знаній и потому врядъ-ли вполнѣ достигнутъ своей цѣли: все преподаваніе въ его главныхъ основаніяхъ остается нетронутымъ; между тѣмъ помочь злу можно только упорядоченіемъ самихъ его методовъ и пріемовъ обученія.

Искомымъ коррективомъ къ современному положенію урочной системы могло бы послужить *измѣненіе количества заданій и урегулированіе спроса.*

Количество заданій въ настоящее время заставляетъ ученика разсѣивать свое вниманіе каждый вечеръ между 3-мя и даже 4-мя предметами, подлежащими изученію. Задача эта, какъ мы показали, не подъ силу ученикамъ: она противорѣчитъ ихъ психикѣ — законамъ интереса. Необходимо сократить, поэтому, число заданій до 2-хъ:

одного *главнаго* (по болѣе трудному или важному предмету), и одного *второстепеннаго* (по легкому предмету или по иностраннымъ языкамъ, требующимъ болѣе частаго обращенія съ ними). Учащійся будетъ тогда въ состояніи *сосредоточиться* надъ изученіемъ какого-либо предмета во время вечернихъ занятій. Воспитателю же легче будетъ, не разбрасываясь, руководить занятіями своего класса Онъ выйдетъ тогда изъ того тяжелаго положенія, въ какомъ стоитъ нынѣ, когда онъ долженъ руководить своими воспитанниками, занимающимися по тремъ предметамъ (въ большинствѣ случаевъ съ этимъ дѣломъ онъ не справляется).

Сокращеніе числа заданій, не ломая общихъ порядковъ нашей школы, привело бы только приблизительно къ недѣльному періодическому спросу по каждому предмету. Но попутно съ этой мѣрой необходимо установить и *обязательность* опроса всѣхъ учениковъ по основнымъ вопросамъ пройденнаго и разъясненнаго на урокахъ за недѣлю (на что достаточно было бы два часа). Неизбѣжность каждую недѣлю дать точный отчетъ въ своихъ знаніяхъ привела бы учениковъ къ невозможности скрывать незнаніе и не позволила бы замаскировывать его случайными баллами. Постановку этихъ послѣднихъ, за исключеніемъ назначеннаго дня на другихъ урокахъ (при разъясненіи и повтореніи), можно было бы уничтожить. Баллы потеряютъ тогда свое самостоятельное, независимое отъ *общаго* усвоенія и пониманія предмета значеніе. Кромѣ того понедѣльный обязательный опросъ всѣхъ учениковъ по каждому предмету такъ же, какъ и экзаменъ, являясь побудительной мѣрой къ изученію, внесъ бы больше пользы въ самое дѣло изученія, не требуя отъ ученика чрезмѣрнаго напряженія. Простое вниманіе и прилежаніе оказались бы достаточными.

На этомъ мы и закончимъ разсмотрѣніе балльной системы. Считаемъ достаточно выясненнымъ то положеніе, что общее основаніе для сужденія о ней кроется въ постановкѣ самого учебнаго дѣла, а именно урочной системы, недостатки которой и отражаются на баллахъ. Одной отмѣной балловъ, поэтому, ограничиться нельзя. Необходимо улучшить методы и практическую обстановку преподаванія. Поэтому-то обсуждаемый нами вопросъ и возбуждаетъ столько разнорѣчій.

В. Я. Благовѣщенскій.

Къ вопросу о переводныхъ экзаменахъ въ нашей средней школѣ.

Весною нынѣшняго года въ нашихъ среднеучебныхъ заведеніяхъ снова обратились къ переводнымъ экзаменамъ. Достиженіе какихъ именно цѣлей имѣлось при этомъ въ виду—я не знаю; но какія бы онѣ ни были, едва ли можно думать, что средняя школа, вернувшись къ годичнымъ экзаменамъ, благодаря этой мѣрѣ получитъ возможность достигать болѣе высокихъ результатовъ даваемаго ею воспитанія. О вредныхъ сторонахъ переводныхъ экзаменовъ въ свое время у насъ говорилось очень много; поэтому въ настоящей статьѣ мнѣ хотѣлось бы напомнить болѣе существенныя изъ тѣхъ возраженій, которыя въ той или другой формѣ высказывались уже многими педагогами.

Что касается до тѣхъ доводовъ, какими оправдывается возвращеніе къ переводнымъ экзаменамъ, они даже съ большею основательностью высказывались и прежде, и какъ тогда, такъ и теперь не имѣли и не имѣютъ достаточной убѣдительности. Задумываясь надъ ними, вникая въ сущность дѣла, никакъ не можешь дать себѣ опредѣленныхъ отвѣтовъ на такіе, напримѣръ, вопросы.

Десять-пятнадцать лѣтъ тому назадъ экзамены были

признаны вредными; какія же теперь явились достаточно обоснованныя соображенія, которыя заставили признать, что тогда была сдѣлана ошибка, что переводные экзамены не вредны, а полезны?

Если возвращеніе къ экзаменамъ имѣетъ свое основаніе въ современномъ намъ разстройствѣ школы, можно ли ожидать, что послѣдняя придетъ въ болѣе упорядоченное состояніе благодаря такому формальному средству, какое представляютъ собою экзамены?

Явились ли какія-либо новыя основанія, побудившія руководителей учебными вѣдомствами признать, что возвращеніе къ экзаменамъ будетъ содѣйствовать болѣе полному достиженію главныхъ цѣлей обученія въ средней общеобразовательной школѣ?

Можетъ ли, наконецъ, наша средняя школа вступить на путь правильнаго ея развитія и идти по этому пути, если взгляды на ея устройство будутъ безпрестанно мѣняться?

Изъ приведенныхъ вопросовъ я особенно остановлюсь на третьемъ, какъ имѣющемъ, съ моей точки зрѣнія, болѣе важное значеніе.

Въ настоящее время можно признать достаточно обоснованнымъ то положеніе, что одною изъ серьезныхъ цѣлей обученія должно быть пріученіе учащихся къ самостоятельному мышленію. Но являются ли переводные экзамены средствомъ для достиженія этой цѣли? Одно изъ существенныхъ условій для развитія самостоятельности мысли учащагося состоитъ въ томъ, чтобы усвоеніе изучаемаго имъ учебнаго предмета сопровождалось вдумчивостью, требующею ровнаго, спокойнаго душевнаго состоянія; только при этомъ условіи ученикъ получаетъ возможность направлять свое вниманіе не только на матеріалъ, но и на тѣ идеи, которыя освѣщаютъ его и придаютъ ему логическую цѣлостность.

Если ученикъ въ теченіе учебнаго года не развивалъ въ себѣ способности сознательнаго отношенія къ изучаемымъ имъ учебнымъ предметамъ, въ два-три дня подготовленія къ экзамену онъ не въ состояніи сдѣлать этого. Его интересы направляются въ это время не на идейную сторону изучаемаго имъ матеріала, не на внутреннюю логическую связь между отдѣльными частями послѣдняго, не на болѣе ясное усвоеніе ихъ при помощи сопоставленія являющихся въ его сознаніи новыхъ идей съ тѣми, какими онъ обогатился ранѣе,—для всего этого у него нѣтъ времени,—его интересуютъ возможно болѣе прочное запоминаніе изучаемаго имъ матеріала и форма изложенія послѣдняго предъ лицомъ экзаменаторовъ.

Если пройденный въ теченіе года учебный курсъ обширенъ, а это при нынѣшнихъ учебныхъ программахъ случается довольно часто, положеніе заботливаго ученика, подготовляющагося къ экзамену, пробуждаетъ искреннее сожалѣніе. Спросите такого ученика наканунѣ какого-нибудь экзамена, успѣлъ ли онъ повторить все пройденное, и вы часто получите отвѣтъ: «прошелъ почти все, да придется еще разъ весь курсъ пройти снова, все какъ-то спуталось въ головѣ..., не знаю только, хватитъ ли времени»? Умѣстно ли при такой спѣшной работѣ сколько-нибудь вдумчивое отношеніе къ содержанію изучаемаго? А безъ этого условія развитіе самостоятельнаго мышленія, конечно, невозможно. Подготовительныя занятія къ экзаменамъ при томъ характерѣ годичныхъ учебныхъ занятій, какой они носятъ въ настоящее время, не только не содѣйствуютъ развитію въ учащихся этого высокоцѣннаго качества ума, но наоборотъ: они пріучаютъ умъ къ пассивному усвоенію знаній, отучая его отъ сознательнаго отношенія къ усвояемымъ идеямъ. Между тѣмъ, едва ли

можно возражать противъ того положенія, что при современныхъ условіяхъ жизни развитіе самостоятельности мысли пріобрѣтаетъ особенно важное значеніе: оно необходимо, какъ средство, могущее оградить молодого человѣка отъ увлеченія разнаго рода окружающими насъ уродливыми явленіями жизни.

Конечно, при существующемъ у насъ теперь школьномъ устройствѣ, благодаря часто проявляющемуся у насъ недостатку принципіальности и недостаточно серьезному отношенію къ дѣлу, развитіе въ воспитывающихся привычки къ сосредоточенному мышленію, помимо экзаменовъ, затрудняется и другими сторонами школьной жизни, но зачѣмъ же снова вводить и это лишнее условіе, препятствующее правильному воспитанію ума и образованію характера. Не отрицая, напримѣръ, значенія школьныхъ развлеченій, я думаю однако, что вопросъ этотъ поставленъ въ нашихъ учебныхъ заведеніяхъ далеко не такъ, какъ бы это слѣдовало. Не странно ли въ самомъ дѣлѣ читать въ репортерскихъ отчетахъ нашихъ газетъ, что «вчера въ такомъ-то учебномъ заведеніи состоялся блестящій балъ, на которомъ число гостей доходило до восьми тысячъ человѣкъ?!» При такого рода сообщеніяхъ обыкновенно добавляется, что «въ убранствѣ помѣщеній дѣятельное участіе принимали воспитанники». Если принять во вниманіе, что «блестящіе балы» устраиваются во многихъ изъ нашихъ учебныхъ заведеній даже въ учебное время года, нельзя не сказать, что убранство помѣщеній, дѣлаемое «самими воспитанниками», и переживаніе юношами получаемыхъ при подобныхъ развлеченіяхъ разнообразныхъ впечатлѣній несомнѣнно ведетъ къ разсѣянности мысли, сильно затрудняя пріобрѣтеніе той сосредоточенности ея, какая необходима и для образованія характера, и для развитія самостоятельнаго мыш-

ленія. Къ еще большей разсѣянности мысли ведутъ устраиваемыя въ школахъ публичныя театральныя представленія. Учащіеся, принимающіе въ нихъ активное участіе, до того захватываются своими ролями, что о серьезныхъ учебныхъ занятіяхъ въ теченіе всего подготовительнаго къ спектаклю періода не можетъ быть и рѣчи. Многіе изъ педагоговъ помнятъ, конечно, что лѣтъ пятнадцать тому назадъ воспитанники одного изъ нашихъ спеціальныхъ интернатовъ принимали участіе въ спектаклѣ, готовившемся даже внѣ стѣнъ ихъ учебнаго заведенія.

Одинъ-два раза въ недѣлю они, въ теченіе довольно долгаго времени, отправлялись изъ заведенія въ назначенную для спектакля залу на репетиціи, по окончаніи которыхъ поздно вечеромъ возвращались домой. Я вспомнилъ объ этомъ фактѣ, чтобы показать, до какого забвенія всякихъ педагогическихъ основъ можетъ дойти учебное заведеніе, не руководствующееся твердо обоснованными педагогическими принципами. Вмѣстѣ съ этимъ мнѣ хотѣлось имѣть право сказать, что вмѣсто того, чтобы снова обращаться къ переводнымъ экзаменамъ, не полезнѣе ли было бы для подъема учебнаго дѣла посерьезнѣе взглянуть на общій складъ жизни учебныхъ заведеній, особенно же интернатовъ, и вообще на всѣ условія, опредѣляющія правильность учебныхъ занятій учащихся.

Рядомъ съ пріученіемъ къ самостоятельному мышленію обученіе въ общеобразовательной школѣ должно развить въ учащихся и любовь къ умственному труду. При достиженіи этого полезно не упускать изъ виду, что, согласно опредѣленію Ушинскаго, «трудъ есть такая свободная и согласная съ христіанскою нравственностью дѣятельность человѣка, на которую онъ рѣшается по безусловной необходимости ея для дости-

женія той или другой истинно-человѣческой цѣли въ жизни». Какъ яда, какъ огня, говоритъ онъ дальше, надо бояться, чтобы къ мальчику не забралась идея, что онъ учится только для того, чтобы какъ-нибудь надуть своихъ экзаменаторовъ и получить чинъ, что наука есть только билетъ для входа въ общественную жизнь, который, подобно билету для входа на какой-нибудь концертъ, слѣдуетъ бросить или позабыть въ карманѣ послѣ того, какъ швейцаръ пропустилъ насъ въ залу. Воспитаніе, если оно желаетъ счастья человѣку, должно воспитывать его не для счастья, а приготовить къ труду жизни, такъ какъ внѣ труда нѣтъ для него счастья.

Эти и другія высокія мысли, высказанныя Ушинскимъ въ его статьѣ «Трудъ», невольно приходятъ мнѣ въ голову, когда я думаю объ экзаменахъ и вообще о томъ отношеніи къ обученію, какое обнаруживается въ школѣ и жизни. Конечно, часто приходится слышать возраженіе, что такія мысли хороши только въ книгахъ, но не въ школьной практикѣ, въ которой онѣ по своей идеальности не примѣнимы. Да, онѣ идеальны, и никто не будетъ, я думаю, утверждать, что существуетъ полная возможность ихъ практическаго осуществленія въ школѣ, при настоящихъ условіяхъ ея существованія. Тѣмъ не менѣе, однако, мы должны дать себѣ отвѣтъ на вопросъ: слѣдуетъ ли намъ идти по пути, ведущему къ идеалу, или въ сторону, противоположную отъ него?

Если припомнить ту обстановку, въ какой обыкновенно производятся экзамены, и отношеніе къ нимъ со стороны самой школы, большинства родителей и самихъ учениковъ, придется, по моему мнѣнію, признать, что переводные экзамены представляютъ собою такое явленіе въ жизни учащихся, цѣнность котораго опре-

дѣляется его внѣшними результатами. Удалось ученику получить высокій баллъ за свой экзаменный отвѣтъ, его хвалятъ, и самъ онъ доволенъ; постигла его неудача, и онъ опечаленъ, ему дѣлаются со стороны старшихъ болѣе или менѣе серьезные упреки. На тѣ усилія, на количество и качество того умственнаго труда, какой затратилъ онъ, приготовляясь къ экзамену, обыкновенно обращается очень мало вниманія, а иногда и вовсе не обращается. Ученикъ пріучается къ мысли, что важны не тѣ знанія, какія есть у него, а то умѣнье, та изворотливость, при помощи которыхъ онъ обнаруживаетъ ихъ, а иногда и маскируетъ недостаточность своего пониманія, отвѣчая на попавшійся ему вопросъ предъ своими экзаменаторами. Каждый разъ, когда ему удается обмануть послѣднихъ, благодаря ли случайно попавшемуся вопросу, съ которымъ онъ болѣе былъ знакомъ, или своему умѣнью пользоваться обстоятельствами минуты, въ немъ слагается неправильный взглядъ на трудъ, въ немъ крѣпнетъ убѣжденіе, что послѣдній вовсе не представляетъ собою единственнаго средства, при помощи котораго достигается благополучіе жизни. Результатъ экзамена пріобрѣтаетъ для ученика цѣнность независимо отъ той связи, какая дѣйствительно существуетъ между полученной имъ экзаменной отмѣткой и качествомъ его знанія: послѣднее теряетъ въ его глазахъ свое значеніе, на первый планъ выступаетъ экзаменный баллъ.

Не буду останавливаться на тѣхъ ухищреніяхъ и обманахъ со стороны учениковъ, къ которымъ прибѣгаютъ они, чтобы провести экзаменаторовъ: экзаменныя ученическія продѣлки слишкомъ хорошо извѣстны педагогамъ, чтобы о нихъ стоило говорить. Школа ведетъ съ этимъ зломъ упорную, но безрезультатную борьбу. Несмотря на всѣ формальности, какими обста-

вляется производство переводныхъ экзаменовъ, на всѣ тѣ внѣшнія требованія, какія предъявляются ученикамъ для предупрежденія съ ихъ стороны обмана—ученическая изобрѣтательность иногда идетъ такъ далеко, что ученикамъ всетаки удается провести своихъ экзаменаторовъ. Недовѣріе, лежащее въ основѣ устройства экзаменовъ, распространяется не только на учениковъ, но и на учителей и даже на директоровъ учебныхъ заведеній. Это особенно сказывается при производствѣ письменныхъ испытаній. Кто изъ старыхъ педагоговъ не помнитъ, что лѣтъ тридцать тому назадъ въ учебныя заведенія высылались высшимъ начальствомъ темы для экзаменныхъ сочиненій и математическія задачи въ запечатанныхъ пакетахъ, которые при указанной обстановкѣ предписывалось вскрывать передъ самымъ началомъ письменныхъ испытаній. Дальше, съ этой стороны, идти было некуда: педагогическое дѣло строилось на полномъ недовѣріи какъ къ педагогамъ, такъ и къ учащимся!

Говоря о значеніи для человѣка труда, необходимо остановиться на важномъ значеніи его непрерывности. Съ этой стороны переводные экзамены не только не оказываются полезными, но безусловно вредными.

«Главное условіе плодотворности умственнаго труда», говоритъ Пейо въ своемъ сочиненій «L'éducation de la volonté», «является его непрерывность. Что такое геній, если бы не долгое терпѣніе? Все великое въ мірѣ достигнуто было только настойчивостью и терпѣніемъ Даже геніальный умъ не помогъ бы Ньютону открыть и доказать законъ всемірнаго тяготѣнія, если бы онъ не думалъ о немъ постоянно. Если мы обратимся къ природѣ, то и въ ней замѣтимъ, что медленныя, непрерывныя, хотя бы и ничтожныя дѣйствія производятъ въ союзѣ съ временемъ грандіозныя измѣненія, предъ

которыми блѣднѣютъ самыя страшныя бури, смерчи, до величайшихъ вулканическихъ изверженій включительно. Медленныя, едва замѣтныя, но непрерывныя движенія ледниковъ стираютъ цѣлыя горы и заносятъ цѣлыя долины громадной массой земли. И въ человѣческой жизни великія дѣла суть въ сущности результаты маленькихъ, незамѣтныхъ усилій. Возьмите каждое въ отдѣльности, оно окажется ничтожнымъ въ сравненіи съ выполненнымъ дѣломъ. Вся созданная человѣчествомъ грандіозная культура есть результатъ милліоновъ маленькихъ дѣйствій, изъ которыхъ каждое въ отдѣльности взятое представляется совершенно незначительнымъ». Я позволилъ себѣ сдѣлать приведенную выписку, чтобы заключающимися въ ней вполнѣ вѣрными мыслями подтвердить то положеніе, что при воспитаніи крайне важно пріучать воспитывающихся къ постоянному, ежедневному, терпѣливому труду. Настойчивый, умственный трудъ не только обезпечиваетъ вѣрный успѣхъ его, но и оказываетъ благотворное вліяніе на развитіе силы воли, представляющей собою самое цѣнное пріобрѣтеніе въ жизни. Пріучая учащихся дѣлать надъ собою ежедневныя усилія, побѣждать свою лѣнь, мы закаляемъ ихъ волю и, въ то же время, сосредоточивая ихъ мысли на усвоеніи извѣстной суммы идей, мы отвлекаемъ ихъ отъ той расплывчатой мечтательности, которая пробуждаетъ въ юношахъ порочные инстинкты. На почвѣ праздности, справедливо говоритъ Ушинскій, выростаетъ весь тотъ бурьянъ страстей, прихотей, капризовъ, въ которомъ такъ привольно блуждать воображенію, не выносящему свѣта дѣйствительности. Умственная лѣнь учащихся, съ моей точки зрѣнія, представляетъ собою одинъ изъ серьезныхъ недостатковъ нашего современнаго воспитанія, причина котораго кроется въ невнимательномъ отно-

шеніи къ тѣмъ педагогическимъ знаніямъ, пользуясь которыми возможно выяснить и установить главныя основы воспитанія. Наши школьники потому, между прочимъ, такъ чуждаются умственной работы, что въ нихъ мало развитъ интересъ къ ней, что при обученіи недостаточно считаются съ психологическими особенностями возраста учащихся, съ ихъ индивидуальными качествами.

Такимъ образомъ, развитіе въ ученикахъ привычки къ терпѣливому умственному труду должно представлять собою одну изъ главныхъ задачъ обученія, удачное рѣшеніе которой обусловливается правильной постановкой послѣдняго. На эту сторону воспитанія и слѣдуетъ обратить самое серьезное вниманіе.

При существующемъ еще у насъ взглядѣ, что нравственное, умственное и физическое воспитаніе представляютъ собою какъ бы три отдѣльныя отрасли этого искусства, правильная постановка послѣдняго невозможна. Обученіе должно имѣть воспитывающій характеръ, и учитель не можетъ и не долженъ уклоняться отъ воспитательнаго воздѣйствія на своихъ учениковъ. Если его лишаютъ права на такое вліяніе, считая, что онъ долженъ учить, а не воспитывать—обученіе теряетъ существенную долю своего значенія.

На основаніи сказаннаго, естественно придти къ заключенію, что усвоеніе учащимися привычки къ непрерывному умственному труду, при правильномъ обученіи, должно достигаться въ теченіе учебнаго года; весенніе переводные экзамены не только не содѣйствуютъ развитію этой привычки, но, наоборотъ, нарушаютъ правильность хода душевнаго развитія учениковъ: ихъ экзаменныя занятія являются порывомъ къ усиленной работѣ, за которымъ слѣдуетъ долгій періодъ бездѣятельности. Порывистая умственная работа, мотивомъ которой слу-

житъ не интересъ къ пріобрѣтенію знаній и не сознаніе необходимости труда, не можетъ и не должна служить цѣлью правильно поставленнаго воспитанія.

Какъ средство расположить учениковъ къ серьезнымъ учебнымъ занятіямъ въ теченіе года—экзамены оказываются не только не полезными, но даже вредными. При существованіи экзаменовъ ученикамъ хотя и внушается, что главное условіе для успѣха обученія представляютъ собою годичныя занятія ихъ, но сила этого внушенія ослабляется тѣмъ отношеніемъ къ экзаменамъ, какое проявляется къ нимъ со стороны самой школы. Какой нибудь 6—7 балльный ученикъ (при 12 балльной системѣ), небрежно занимавшійся въ теченіе всего года, но на скоро схватившій нѣкоторыя знанія при приготовленіи къ экзамену, получивъ за свой отвѣтъ 8—9 бал., заслуживаетъ даже похвалу: его хвалятъ, что онъ хорошо подготовился къ экзамену. По обычно существующимъ экзаменнымъ правиламъ, баллу, полученному ученикомъ на экзаменѣ, дается даже преимущество предъ балломъ, выражающимъ успѣхъ учебныхъ занятій его въ теченіе всего года: ученикъ, имѣя 5 бал. за годовыя занятія, получивъ на экзаменѣ 6—будетъ имѣть въ окончательномъ выводѣ—6. Экзаменамъ придается весьма важное значеніе и съ внѣшней стороны. На нихъ присутствуютъ не только инспекторъ или директоръ, они посѣщаются даже и высшимъ начальствомъ.

Такимъ образомъ, хотя ученикамъ и говорятъ, что наибольшее значеніе имѣютъ ихъ годовыя занятія, но на самомъ дѣлѣ всѣмъ отношеніемъ къ экзаменамъ со стороны школы въ воспитывающихся укрѣпляется убѣжденіе, что экзамены тоже что-то очень важное, что знанія, которыхъ они нахватаются передъ экзаменомъ, цѣнятся очень высоко.

Послѣ того какъ весною нынѣшняго года было

объявлено о производствѣ переводныхъ экзаменовъ въ большей части нашихъ среднеучебныхъ заведенiй, защитники экзаменовъ въ возвращенiи къ нимъ усмотрѣли большой шагъ къ поднятiю образовательнаго значенiя школы. Не желая вступать въ полемику съ сторонниками экзаменовъ, я остановлюсь на нѣкоторыхъ изъ высказанныхъ ими взглядовъ съ тою цѣлью, чтобы болѣе уяснить мое отношенiе къ экламенамъ.

Мнѣ пришлось встрѣтиться съ мнѣнiемъ, что экзамены прiучаютъ учениковъ къ трудоспособности, что какъ только изъ нашей школы вышли экзамены, взамѣнъ ихъ вошла лѣнь. Конечно, если экзамены развиваютъ любовь къ труду, ихъ надо удержать. Но вѣрность такого основного положенiя, что экзамены прiучаютъ къ трудоспособности, надо доказать. Всѣ стороны жизни школы такъ тѣсно связаны одна съ другой, что каждое ея явленiе для своего объясненiя требуетъ большой вдумчивости. Изъ того, напримѣръ, что послѣ того, какъ учениковъ стали переводить изъ класса въ классъ по годовымъ отмѣткамъ, вовсе не слѣдуетъ, что благодаря именно этому весьма немногiе изъ нихъ стали учиться усердно. Вѣдь если послѣ отмѣны экзаменовъ было замѣчено пониженiе учебныхъ успѣховъ учащихся, явленiе это могло зависѣть не отъ отмѣны экзаменовъ, а отъ совершенно другихъ причинъ, ни въ какой связи съ нею не стоявшихъ. Усердное отношенiе учащихся къ своимъ учебнымъ занятiямъ зависитъ отъ положительныхъ качествъ обученiя, а никакъ не отъ того, существуютъ экзамены, или нѣтъ. Вѣдь лѣтъ 50 тому назадъ въ нашихъ школахъ очень немногiе учились съ усердiемъ, а экзамены существовали. Для того, чтобы сидѣнье въ классахъ не превращалось въ томительный арестъ, нужны не экзамены, какъ утверждаютъ защитники ихъ, а правильно поставленное обуче-

ніе достаточно просвѣщенными и подготовленными учителями. Если классный урокъ превращается для учениковъ въ томительный арестъ, это указываетъ на полную неумѣлость учителя вести дѣло обученія, и плохіе результаты послѣдняго нельзя исправить никакими экзаменами. Горе нашей школы не въ отмѣнѣ экзаменовъ, а въ неудовлетворительно поставленномъ обученіи, что̀ зависитъ, съ одной стороны, отъ излишней отвлеченности и книжности его, а съ другой — отъ того, что дѣло обученія часто ввѣряется людямъ, нисколько къ нему не подготовленнымъ. Заставить нашихъ школяровъ учиться можно только мѣрами положительными, а никакъ не строгостію и не установленіемъ такихъ чисто формальныхъ актовъ жизни школы, къ числу которыхъ можно отнести экзамены.

Далѣе говорятъ, что разъ нѣтъ общаго экзамена за весь годъ, то чрезвычайно трудно судить, что ученикъ знаетъ, чего не знаетъ. По поводу этого довода въ пользу экзаменовъ можно только поставить вопросъ: неужели на основаніи 10—15 минутнаго отвѣта ученика можно судить, что онъ знаетъ и чего не знаетъ?!

Защитники экзаменовъ выдвигаютъ ихъ, какъ средство для повторенія пройденнаго въ теченіе учебнаго года, указывая на древнее правило «repetitio est mater studiorum». Возражать противъ необходимости повторенія изученнаго, конечно, нельзя. Знанія, усвоенныя отдѣльными небольшими частями, должны быть сведены въ нѣчто цѣльное; учащимся необходимо уяснить себѣ связь, существующую между отдѣльными частями пройденнаго ими учебнаго курса по любому учебному предмету. Но вопросъ въ томъ, содѣйствуютъ ли переводные экзамены достиженію этой цѣли? Я думаю, что послѣ всего мною сказаннаго положительнаго отвѣта на этотъ вопросъ быть не можетъ. Систематизація знаній – дѣло

трудное, требующее напряженной работы мысли, и не во время торопливаго приготовленія къ экзаменамъ можетъ быть произведена такая работа.

Въ кадетскихъ корпусахъ послѣ уничтоженія переводныхъ экзаменовъ было введено повтореніе пройденнаго по отдѣламъ; въ концѣ же учебнаго года, подъ руководствомъ учителя, дѣлалось общее повтореніе пройденнаго курса, въ его главныхъ частяхъ. Несомнѣнно, что эта новая система обученія не могла быть введена безъ всякихъ затрудненій; но, къ сожалѣнію, я не знаю, таковы ли были послѣднія, чтобы, по неустранимости ихъ, слѣдовало возвращаться къ той формѣ переводныхъ испытаній, неправильность которой была признана десять лѣтъ тому назадъ.

Безполезность экзаменовъ, какъ средства для повторенія всего пройденнаго самими учениками, легко подтвердить опытомъ, который можетъ быть произведенъ въ каждой школѣ. Стоитъ только спустя два—три мѣсяца послѣ окончанія экзаменнаго періода произвести ученикамъ новый экзаменъ, и мы несомнѣнно убѣдились бы, что ученики, нахватавшіе нѣкоторыя знанія во время подготовленія къ первому экзамену, утратили ихъ съ изумительною полнотою въ теченіе протекшаго послѣ того времени.

Конечно, къ экзаменамъ въ разныхъ видахъ мы до того привыкли, въ насъ настолько сильно убѣжденіе, что въ нихъ есть сила, двигающая успѣшность обученія, что разъ они были отмѣнены, недостаточная успѣшность учениковъ объяснялась именно этимъ шагомъ. Если въ старшихъ классахъ попадались ученики, обнаруживавшіе рѣзкое незнаніе курса младшихъ классовъ, многіе сторонники экзаменовъ, конечно, склонны были утверждать, что такіе слабые ученики прошли въ старшіе классы благодаря только тому, что они пере-

водились изъ класса въ классъ безъ всякихъ годичныхъ испытаній, по усмотрѣнію учителей. Но вѣдь и ранѣе, когда существовали годичные экзамены, развѣ не приходилось безпрестанно наталкиваться на факты, что ученики старшихъ классовъ обнаруживаютъ рѣзкое невѣжество въ знаніи курса младшихъ классовъ. Экзамены, слѣдовательно, не ограждаютъ учебныхъ заведеній отъ такихъ печальныхъ явленій.

Сторонники экзаменовъ говорятъ, что образованіе въ старой школѣ усвоивалось крѣпко благодаря болѣе строгому преподаванію и главнымъ образомъ экзаменамъ. Съ уничтоженіемъ послѣднихъ сразу залѣнились немножко и ученики, и учителя, и инспектора, и директора. Сначала залѣнились немножко, а затѣмъ, чѣмъ дальше, тѣмъ больше.

Возражать на подобные аргументы, приводимые въ защиту экзаменовъ, конечно, очень трудно, такъ какъ аргументы эти совершенно произвольны, ничѣмъ не обоснованы. Въ старой школѣ, говорятъ, царствовалъ зубрежъ, укрѣплявшій (!) память; основныя свѣдѣнія и классическіе образцы мысли вколачивались въ память, точно гвозди на всю жизнь.

Но что такое зубрежъ? Подъ зубрежемъ обыкновенно понимается механическое заучиванье. Можно ли же сказать, что старая школа развивала аппетитъ къ умственному труду потому, что въ ней господствовало механическое заучиванье?

Что касается мнѣнія, будто экзамены подбадриваютъ учениковъ, учителей, инспекторовъ и директоровъ—это мнѣніе, опять-таки, недостаточно обосновано; съ большею основательностью можно утверждать, что экзамены усыпляютъ и обучающихся, и воспитывающихъ ихъ. Педагоги очень хорошо знаютъ, что знанія, пріобрѣтенныя учениками въ дни подготовленія къ экзаменамъ,

большой цѣны не имѣютъ, но они всетаки утѣшаются ими. Порядочный результатъ экзамена снимаетъ съ нихъ заботу о болѣе правильномъ веденіи обученія, а ученикамъ даетъ какъ бы право болѣе легкаго отношенія къ ихъ годичнымъ занятіямъ.

Если экзамены, какъ говорятъ ихъ защитники, обнаруживаютъ, что ученикъ знаетъ и чего онъ не знаетъ, если о качествѣ и количествѣ знаній учениковъ нельзя судить на основаніи внимательнаго наблюденія за годичной классной работой ихъ подъ руководствомъ учителя, если экзамены надо признать главнымъ средствомъ для оцѣнки степени успѣшности обученія, — вниманіе обучающихъ, естественно, должно направляться не на воспитывающее вліяніе обученія, а на подготовленіе учениковъ къ экзаменнымъ отвѣтамъ. Такъ это и бывало часто прежде, при существованіи переводныхъ экзаменовъ. Попадались учителя, которые передъ экзаменомъ приходили къ своимъ ученикамъ, чтобы вколотить въ нихъ отвѣты на болѣе ходкіе экзаменные вопросы. Да и мало ли что бывало, и много хуже этого въ той старой школѣ, которую такъ восхваляютъ теперь сторонники экзаменовъ. Но лучше не обращаться къ этимъ воспоминаніямъ: ужъ черезчуръ грустны они....

Нѣтъ, не возвращеніемъ къ переводнымъ экзаменамъ можно улучшить постановку обученія въ нашей средней школѣ. Улучшеніе методовъ обученія, надлежащая подготовка учителей, серьезный взглядъ на воспитаніе—вотъ тѣ существенныя условія, при которыхъ обученіе въ нашей общеобразовательной средней школѣ встанетъ на правильный путь. Не зубрежъ можетъ расположить учениковъ къ умственному труду, а пробужденіе въ нихъ интереса къ усвоенію знаній. Не строгостью *преподаванія*, а серьезностью *обученія* могутъ достигаться хорошіе результаты. Не натаскива-

ніемъ и не тренированіемъ учащихся достигается развитіе въ нихъ работоспособности, а обученіемъ, строго приноровленнымъ къ ихъ возрастнымъ особенностямъ, и постепеннымъ пріученіемъ ихъ къ самостоятельному мышленію.

Откинувши безпристрастіе, легко, конечно, воспѣвать старую школу. Но пусть защитники ея познакомятся хотя бы съ четырьмя томами приложеній къ циркулярамъ московскаго учебнаго округа, изданнымъ въ 1899 г., въ которыхъ напечатаны труды коммисій, обсуждавшихъ недостатки этой старой школы; пусть познакомятся они съ отзывами профессоровъ императорскаго техническаго училища, московскаго университета и военно-медицинской академіи объ абитуріентахъ этой школы—съ отзывами, напечатанными въ тѣхъ же приложеніяхъ и въ «Трудахъ` Высочайше учрежденной коммисіи», работавшей подъ предсѣдательствомъ покойнаго министра нар. просв. Н. П. Боголѣпова, — и они увидятъ, насколько несправедливо утверждать, что старая школа пріучала къ труду, подготовляла грамотныхъ юношей, способныхъ приступить къ «такъ называемому высшему образованію».

Да и сравнивать старую школу съ какой-то «новой» нельзя. Новой школы у насъ еще нѣтъ. Существующая теперь государственная средняя школа не новая школа, а пришедшая въ полное разстройство старая школа. Коренное преобразованіе послѣдней есть еще дѣло будущаго. И дай Богъ, чтобы въ основу ея были положены не личные взгляды и вкусы, а поскольку возможно строго научные принципы, какіе можетъ дать современное педагогическое ученіе: безопаснѣе положиться на науку, чѣмъ на какія-нибудь личныя усмотрѣнія.

А. Н. Макаровъ.

Экзамены ли зло, или ихъ современная постановка?

Въ послѣднія 50 лѣтъ у насъ установился очень опредѣленный взглядъ на экзамены, какъ на отжившее, ретроградное установленіе, производящее одинъ вредъ въ педагогическомъ отношеніи. Фактовъ, оправдывающихъ такой взглядъ, довольно, но остается незатронутымъ вопросъ о томъ, самый ли экзаменъ вреденъ по существу, или вредны современные экзамены, вслѣдствіе ихъ неправильной постановки и неумѣнья ими пользоваться? Постараемся разсмотрѣть этотъ вопросъ по возможности объективно, безъ предвзятыхъ идей, какъ онъ представляется совершенно постороннему наблюдателю.

«У нихъ, въ инженерномъ, на 23 экзамена учатся; вотъ, какъ нашъ Херувимчикъ», слышалъ я много лѣтъ тому назадъ разговоръ двухъ молоденькихъ дѣвушекъ на улицѣ. Такой взглядъ на выпускные экзамены — дѣйствительно господствующій въ нашей публикѣ: поступаютъ въ училища за дипломомъ, а дипломъ выдается за выдержанный экзаменъ. Значитъ, общественный здравый смыслъ приписываетъ экзамену необходимую функцію — дать возможность ученику доказать свои знанія, а начальству удостовѣриться, что ученикъ

выучился въ достаточной степени тому, чему его обучали. Посмотримъ, нѣтъ ли другого средства для достиженія той же цѣли, и можетъ ли экзаменъ считаться дѣйствительной мѣрой для оцѣнки результатовъ ученія.

Если добросовѣстный учитель учитъ одного ученика не съ цѣлью подготовить его къ вступительному экзамену, а съ цѣлью только научить предмету, какъ это бываетъ въ ранніе годы, когда до предполагаемаго поступленія въ училище еще далеко, то ему и въ голову не приходитъ подвергать своего ученика экзамену: слѣдя при каждомъ урокѣ за его успѣхами, онъ и такъ знаетъ ихъ степень. При такихъ условіяхъ дѣлать экзаменъ ученику можно только съ цѣлью сообщить ему умѣнье удовлетворительно отвѣчать на экзаменахъ, которые предстоятъ ему въ будущемъ.

Такое же положеніе дѣла должно было бы быть и въ каждой хорошо поставленной школѣ. Это возможно, когда въ классѣ человѣкъ 20, но совершенно невозможно, когда ихъ отъ 60 до 80, и они ведутъ военныя дѣйствія съ учителемъ. Вѣдь при вышеуказанномъ взглядѣ обывателей на школу цѣлью поступленія въ училище служитъ не изученіе наукъ, отъ знанія которыхъ обыватель прямой пользы не видитъ, а добываніе диплома, дающаго права. Дипломъ же надо отвоевать отъ учителей, которые часто бываютъ «жадны на баллы» и «придираются». Интересъ къ изучаемымъ предметамъ и желаніе имъ выучиться получаютъ лишь немногіе, богато одаренные отъ природы ученики, а большинство учится только «для учителя». Удовлетворить же учителя легче всякими правдами и неправдами, чѣмъ добросовѣстнымъ приготовленіемъ уроковъ. Поэтому, въ многолюдномъ классѣ, какіе бываютъ во всѣхъ нашихъ школахъ, учитель въ теченіе года едва

успѣваетъ узнавать своихъ учениковъ въ лицо; гдѣ же ему узнать еще степень знаній и способностей каждаго: при всей проницательности учителя на это не хватитъ времени. Къ этому присоединяется еще удобство обмана со стороны учениковъ при «отвѣтѣ уроковъ» и умѣнье многихъ «потрафлять» учителю изученіемъ однихъ имъ излюбленныхъ мѣстъ.

По всему этому, въ нашихъ школахъ одного спрашиванія уроковъ и классныхъ упражненій недостаточно, чтобы судить о степеняхъ успѣховъ учениковъ, и особыя повѣрочныя испытанія становятся необходимыми. Какой же критеріумъ можно приложить къ оцѣнкѣ успѣховъ учениковъ? На это вездѣ еще отвѣчаютъ: «степень, въ которой они выполнили программы заведенія».

Неужели и въ самомъ дѣлѣ учатся только для выполненія программъ? Это было, можетъ быть, правильно въ старину, когда науки примѣненія къ обыденной жизни не имѣли, а служили только «для украшенія жизни». *Но теперь приходится учиться наукамъ для пріобрѣтенія умѣній, изъ нихъ вытекающихъ для увеличенія своей работоспособности* (какъ выражаетъ эту мысль О. Лоджъ). А программа—только указаніе пути, которымъ такія свѣдѣнія можно получить; часто весьма трудно усвояемыя статьи становятся при дальнѣйшемъ изученіи вовсе ненужными: онѣ свое дѣло сдѣлали. Такъ, при началѣ обученія чистописанію дѣти много трудятся надъ «палками» и «ониками», а при окончательномъ экзаменѣ изъ чистописанія никому не придетъ въ голову заставлять повторять эти упражненія: прямо требуютъ чистаго и красиваго письма.

Въ каждой школьной наукѣ, какъ умозрительной, такъ и чисто описательной, заключаются факты разной цѣнности. Есть основныя положенія и факты, есть

выводы въ окончательной формѣ, прямо примѣнимые къ дѣлу, и множество фактовъ второстепенной и третьестепенной важности, а въ программу экзамена все это включается безъ различія, какъ было въ программѣ «предмета». Иной «билетъ» не содержитъ въ себѣ ни одного изъ такихъ первостепенныхъ свѣдѣній, а «учить» его приходится наравнѣ съ другими. Иной выводъ первостепенной важности попадаетъ въ самый конецъ «билета», его никто изъ учениковъ не учитъ къ экзамену: вѣдь не спросятъ же пятый вопросъ попавшагося билета, если хорошо отвѣтилъ на первый и даже на второй?

Какъ повѣрка выполненія программы, современный экзаменъ ставитъ ученикамъ максимальныя требованія, но экзаменаторы не лишены здраваго смысла и добродушія; они знаютъ, что выполнить программу не подъ силу ученику среднихъ способностей, поэтому они допускаютъ послабленія, но въ самой различной мѣрѣ. У иного трудно не выдержать экзамена, а на другого могутъ угодить одни его собственные ученики, знающіе его «коньки» и вкусы. Отсюда произволъ экзаменаторовъ и большая неравномѣрность требованій, несмотря на однородность программъ.

Всѣ эти принципіальные недостатки устраняются, если установить, что *экзаменъ производится съ цѣлью удостовѣриться, пріобрѣлъ ли ученикъ тѣ умѣнья, для усвоенія которыхъ предметъ преподается, въ наименьшей допустимой степени, и дать ему возможность показать, какія умѣнья и знанія онъ усвоилъ свыше этой наименьшей мѣры.*

Такъ, напримѣръ, при выпускномъ экзаменѣ изъ гимназіи можно предложить ученику задачу: «какъ вычислить размѣры сосуда, имѣющаго объемъ въ 25 кубическихъ дюймовъ». Ученикъ изъ разряда «первыхъ»

вѣроятно сразу станетъ извлекать корень кубическій изъ 25; болѣе толковый скажетъ, что задача еще не опредѣленная, что надо еще какое-либо условіе, чтобы выбрать одинъ изъ безчисленныхъ сосудовъ разнообразной формы, удовлетворяющихъ условіямъ задачи. Одно такое или иное отношеніе покажетъ характеръ знаній ученика Когда же, послѣ установленія недостававшаго условія, ученикъ приступитъ къ ея вычисленію, снова станетъ видна его степень подготовки: простѣйшій способъ рѣшенія, при помощи таблицы корней кубическихъ, вѣроятно гимназистамъ не извѣстенъ, къ логариѳмамъ прибѣгнутъ немногіе; большинство, вѣроятно, станетъ съ большимъ или меньшимъ успѣхомъ пользоваться ариѳметическимъ пріемомъ извлеченія корней изъ чиселъ. Для завѣдомо слабыхъ можно опредѣлить форму сосуда такъ, чтобы корней вычислять не было надобности.

Если ученикъ справится съ такой задачей, даже сбившись сначала, можно считать его успѣхи по этому пункту удовлетворяющими минимальнымъ требованіямъ. Если же онъ рѣшитъ вопросъ безъ запинки, даже при наиболѣе сложныхъ условіяхъ, напримѣръ, когда задана геометрическая форма и условіе, чтобы поверхность сосуда вышла наименьшая, то надо считать, что онъ отвѣтилъ съ отличіемъ, особенно, если онъ при этомъ можетъ сообщить и «доказательства» употребленныхъ имъ пріемовъ. А если ученикъ такой вопросъ рѣшить не можетъ, несмотря даже на попытки экзаменатора навести его на рѣшеніе, такому надо еще поучиться въ томъ же классѣ, или отказаться отъ ученія, если онъ уже безуспѣшно пробовалъ доучиваться.

Разница такой постановки экзаменаціонныхъ требованій отъ обычныхъ въ настоящее время громадная. Теперь предполагается, что каждый ученикъ долженъ

стать образомъ и подобіемъ своего учителя, усвоить тѣ же истины академической науки, которыя усвоилъ учитель, и въ той же формѣ. Между тѣмъ ученикъ-обыватель стать ученымъ вовсе не желаетъ, въ лучшемъ случаѣ онъ хочетъ только выучиться дѣлать тѣ дѣйства, основанныя на научныхъ данныхъ, на которыя бываетъ спросъ на рынкѣ труда. Вѣдь выводы и доказательства научныхъ истинъ помнятъ постоянно лишь преподаватели, да и то только по своему спеціальному предмету. И всетаки имъ приходится «готовиться» къ уроку или лекціи. Когда преподаватель достигаетъ такого совершеннаго знанія своего предмета, что ему готовиться больше не нужно, его преподаваніе обыкновенно становится уже неудовлетворительнымъ, и ученики отъ него бѣгутъ, если могутъ. Какой же смыслъ требовать такихъ знаній на повѣрочномъ экзаменѣ и отъ заурядныхъ учениковъ? Они въ состояніи только зазубрить ихъ и рапортовать на экзаменѣ, а въ сознаніи ихъ отъ такой работы ничего прочнаго не останется. Зачѣмъ же вътакомъ случаѣ и огородъ городить?

Учениковъ, по ихъ прирожденнымъ способностямъ и отношенію къ ученію, можно раздѣлить на три отдѣла, даже переходъ отъ одного отдѣла къ другому оказывается довольно рѣзкимъ, смѣшанные типы рѣдки. Заурядное большинство учитъ «для учителя», старается только дѣлать «точно то, что учитель требуетъ». Само содержаніе преподаваемаго ихъ не затрогиваетъ; несмотря на хорошіе успѣхи, они остаются совершенно «свободными отъ наукъ» даже въ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ. И, несмотря на это, изъ нихъ выходятъ полезные труженики обыденной жизни, потому что они способны выучиться всѣмъ тѣмъ умѣньямъ, которымъ ихъ учатъ, и поступать, какъ ихъ научили. А на это именно и существуетъ спросъ на рынкѣ труда.

Но выучиться думать самостоятельно—этого большинство учениковъ совершенно не можетъ. Учителя часто выучиваютъ ихъ разсуждать и дѣлать по своему излюбленному шаблону и тѣшатъ себя сознанiемъ, что ученики эти усвоили единственно правильный образъ мыслей. Въ средней школѣ нѣтъ случая для учителя, чтобы судить о способности ученика мыслить самостоятельно: выдаются тѣ, которые смѣло схватываютъ мысли, сообщенныя имъ, и передаютъ ихъ словами учителя. Только въ высшихъ заведенiяхъ, когда ученики пробуютъ свои силы на проектахъ или самостоятельныхъ изслѣдованiяхъ, эта разница въ способностяхъ рѣзко сказывается. У способнаго къ самостоятельному мышленiю такого рода дѣло идетъ, а бывшiе первые ученики среднихъ заведенiй обыкновенно пасуютъ, какъ только надо дѣйствовать своимъ умомъ, а не по указкѣ учителя. Въ среднихъ же заведенiяхъ самостоятельно думающiе ученики рѣдко отличаются, они попадаютъ въ «первые» лишь въ случаяхъ необыкновенной работоспособности, когда имъ очень легко выполнять всѣ школьныя требованiя. Обыкновенно же они заинтересовываются излюбленными предметами и начинаютъ пренебрегать другими. И по излюбленнымъ предметамъ они часто отвѣчаютъ по-своему, а не словами учителя, вслѣдствiе чего этотъ послѣднiй часто принимаетъ ихъ отвѣты за ошибочные, не имѣя времени вникать. Все современное обученiе разсчитано какъ будто на однихъ этихъ дѣйствительно способныхъ учениковъ, но въ дѣйствительности оно и имъ мѣшаетъ доучиться своимъ излюбленнымъ предметамъ до полезной степени, «подтягивая» ихъ всѣми силами по другимъ предметамъ. Третiй разрядъ, это—«ограниченные», тѣ, которые никакъ не могутъ поспѣвать по всѣмъ предметамъ, но показываютъ способности лишь

по одной, узкой спеціальности. Такихъ наша школа выбрасываетъ за бортъ, однако изъ нихъ выходятъ успѣшные дѣятели по разнымъ спеціальностямъ, въ тѣхъ государствахъ, гдѣ имъ даютъ возможность развить свои способности; у насъ же они большею частью принуждены бываютъ зачисляться въ ряды неудачниковъ.

Нельзя сомнѣваться, что организація школъ должна быть разсчитана главнымъ образомъ на «заурядныхъ»: вѣдь ихъ большинство. Необходимо только дать возможность перворазряднымъ ученикамъ развить вполнѣ свои способности и дать возможность и «ограниченнымъ» использовать тѣ способности, которыхъ ихъ не лишила природа. Это будетъ выходить само собою, если будетъ принята указанная выше система повѣрки успѣховъ. Надо будетъ установить на основаніи опыта времень, какія умѣнья можетъ заурядный ученикъ пріобрѣсти по прохожденіи каждаго класса, и сообразно этому испытывать. Къ такому экзамену приготовляться усиленно не будетъ надобности, для успѣха необходимо будетъ работать не переутомляясь цѣлый годъ. Если, напримѣръ, ученикъ можетъ писать безъ грубыхъ ошибокъ въ годъ, когда закончена русская грамматика, его можно считать доказавшимъ свои познанія и достойнымъ перевода въ слѣдующій классъ. Ошибку, явно происходящую отъ невниманія: пропускъ буквы, даже *ѣ* не на мѣстѣ, можно простить, но если ученикъ не умѣетъ согласовать словъ, пусть еще поучится. Можно простить и неумѣнье высказать правило, по которому пишутъ такъ, а не иначе: вѣдь впослѣдствіи правила эти будутъ забыты, а писать правильно по навыку забывшій грамматику станетъ попрежнему. Но знающаго и грамматику хорошо надо переводить «съ отличіемъ». Показывающихъ на испытаніяхъ только

минимальные успѣхи школа должна терпѣть, а «успѣвающихъ» хотя бы по немногимъ предметамъ, поощрять всячески къ продолженію ученія. Ихъ слѣдуетъ привлекать на помощь учителямъ для репетированія со слабыми учениками и заниматься съ ними одними дольше по тѣмъ предметамъ, по которымъ они успѣваютъ. Такая организація будетъ немного хлопотливѣе для начальства школы, но будетъ имѣть результатомъ уменьшеніе числа недоучекъ и сильное поднятіе уровня знаній лучшихъ учениковъ. Исчезнетъ и пресловутое «школьное переутомленіе», потому что оно происходитъ не отъ дѣйствительной чрезмѣрной работы, а отъ сознанія, что добросовѣстно всего требуемаго исполнить нельзя. Отъ такого сознанія добросовѣстно работающіе ученики теряютъ бодрость духа, а другіе привыкаютъ лишь «добывать баллы» всѣми правдами и неправдами.

Ученикамъ удовлетворяющимъ минимальнымъ требованіямъ необходимо предоставить возможность «уходить съ миромъ» изъ училища нѣсколько разъ въ теченіе курса. Вѣть для многихъ изъ нихъ дальнѣйшее прохожденіе курса становится неподсильнымъ, а на разныхъ поприщахъ житейскихъ требуются люди съ разной степенью книжнаго обученія. За то школа должна быть едина, и выдающіеся по способностямъ должны имѣть возможность изъ самой низшей школы доходить до любой высшей. Такихъ, конечно, будетъ немного, но они-то и будутъ составлять «соль земли» и доставлять талантливыхъ дѣятелей по разнымъ спеціальностямъ, въ которыхъ теперь мы ощущаемъ такой недостатокъ.

Эти мысли такъ противорѣчатъ общепринятымъ взглядамъ педагоговъ, что нелишнее будетъ привести еще примѣръ. Самой примѣнимой изъ наукъ оказалась механика: она дала основанія для составленія проек-

товъ всякихъ сооруженій современнымъ строителямъ и другимъ техникамъ. Поэтому, въ техническихъ учебныхъ заведеніяхъ, высшихъ и среднихъ, изучаютъ и теоретическую, и аналитическую, и практическую механику. Мало того, чтобы понимать языкъ этихъ механикъ, учатъ всю «высшую математику», и изъ всѣхъ этихъ «предметовъ» экзаменуютъ по программамъ. Между тѣмъ, выученный по этимъ программамъ строитель практикъ чрезъ малое число лѣтъ забываетъ всѣ эти «предметы», даже если передъ экзаменами и хорошо зналъ нѣкоторые изъ нихъ. Умѣетъ онъ хорошо только пользоваться своими немногими справочными книжками, а въ нихъ всѣ формулы готовы: надо умѣть выбрать подходящую и подставить численныя данныя, соотвѣтствующія предстоящему случаю, въ конечныя алгебраическія выраженія. Иногда эти алгебраическія выраженія бываютъ обозначены интегралами, даже тройными, и другими условными выраженіями высшей математики; нужно нѣкоторое знакомство съ этими науками, чтобы понимать такія обозначенія, но знакомство совершенно «шапочнаго» характера, не ближе. Само основательное знаніе механики и математики нужно тѣмъ лишь немногимъ техникамъ, которымъ приходится двигать свое искусство впередъ, рѣшая новыя задачи, не имѣющія еще прецедентовъ, такъ что въ справочныхъ книгахъ соотвѣтственныхъ формулъ еще не можетъ быть. На время нѣкоторая степень такихъ знаній нужна и ученикамъ—строителямъ: безъ этого они не поймутъ резоновъ, почему надо разсчитывать такъ, а не иначе, и имъ будетъ трудно разбираться въ сомнительныхъ случаяхъ. Но даже такое знакомство съ наукой не подъ силу большинству заурядныхъ; они просто выучиваются пользоваться готовыми формулами, вѣря, что все это было выведено и доказано.

Значитъ, и экзаменаціонныя требованія въ школахъ строителей должны быть иныя: многіе программные предметы были нужны въ свое время и потеряли значеніе въ концѣ курса; выпускаемыхъ нужно экзаменовать въ умѣньи составлять проекты, быстро и правильно находить нужныя указанія по справочнымъ книгамъ и дѣлать соотвѣтственные разсчеты. А изъ «наукъ» надо экзаменовать при выпускѣ только желающихъ, чувствующихъ себя достаточно сильными: это будутъ кандидаты въ профессора-техники и въ строители новыхъ, еще небывалыхъ «важныхъ» сооруженій. Для заурядныхъ же достаточно будетъ повѣрочныхъ курсовыхъ экзаменовъ изъ наукъ, направленныхъ, какъ было указано выше, больше на испытаніе того, насколько они выучились пользоваться данными этихъ наукъ, чѣмъ на повтореніе выводовъ и доказательствъ.

Итакъ, не экзамены стали вреднымъ пережиткомъ старины, а ихъ обычная постановка. Перемѣните обычныя максимальныя, но растяжимыя требованія экзаменаціонныхъ программъ на минимальныя, но строго обязательныя и ограниченныя одними умѣньями, вытекающими изъ изученныхъ наукъ, и одно это уже существенно улучшитъ организацію современной школы.

В. В. Лермантовъ.

Классицизмъ въ цифрахъ.

(Матеріалы для исторіи средней школы).

I.

Въ послѣднія 10—20 лѣтъ, подъ вліяніемъ все бòльшихъ и бòльшихъ успѣховъ экспериментальной психологіи въ теоретической, исторической и такъ называемой прикладной педагогикѣ, нашелъ большое примѣненіе статистическій методъ, направленный на объективное изученіе и наглядное изложеніе то силы и свѣжести умственныхъ воспріятій со стороны учащихся, то интереса и содержательности учебнаго матеріала, то, наконецъ, матеріальной дороговизны и убыточности школьной организаціи вообще. Среди частныхъ пунктовъ этого статистическаго метода нужно отмѣтить вопросъ о числѣ окончившихъ и оканчивающихъ курсъ по сравненію съ числомъ поступившихъ въ то или другое учебное заведеніе, или систему. Въ этомъ пунктѣ, какъ увидимъ впослѣдствіи, словно въ фокусѣ, сосредоточиваются отвѣты и на вопросъ объ интересѣ учебнаго матеріала, продолжительности учебнаго курса и матеріальной убыточности.

О важности и необходимости статистики для учебныхъ цѣлей находимъ слѣдующее замѣчаніе въ недавно

вышедшей цѣнной книгѣ проф. Лая въ переводѣ А. П. Нечаева: «Общественное обученіе есть массовое обученіе». Поэтому возможны не только единичныя наблюденія, но одновременно и массовыя наблюденія. Для дидактики важно не только знать, какъ отдѣльный ученикъ отнесется къ той или другой дидактической мѣрѣ, но и узнать, сколько учениковъ изъ ста отнесутся къ ней такимъ или инымъ образомъ, т.-е. каково отношеніе къ ней класса въ среднемъ. Слѣдовательно, можно установить числовыя положенія и сравненія; такимъ образомъ простыя наблюденія переходятъ въ статистическія. Можно наблюдать съ разныхъ сторонъ одного ученика за другимъ во время реакціи, получая такимъ образомъ впечатлѣніе относительно всей личности. Или можно, если дѣло идетъ о реакціяхъ посредствомъ письма, рисунковъ и другихъ опредѣленныхъ изображеній, заставить весь классъ одновременно выполнить задачу, причемъ можетъ быть установленъ лишь результатъ реакціи; отношеніе всей личности во время реакціи болѣе или менѣе теряется для изслѣдованія. Мы должны, слѣдовательно, различать наблюденія надъ отдѣльными учениками и наблюденія надъ всѣмъ классомъ. Статистическія наблюденія имѣютъ передъ другими статистическими массовыми изслѣдованіями то преимущество, что даютъ экономію времени, что условія дѣйствія раздражителя, постановка задачи и условія реакціи, разрѣшеніе задачи одновременно для всѣхъ учениковъ и что результаты въ значительной степени выигрываютъ въ смыслѣ возможности сравненія. Статистическія классовыя наблюденія имѣютъ передъ массовымъ изслѣдованіемъ теоретической психологіи, письменнымъ опросомъ или «анкетомъ» то большое преимущество, что учитель знаетъ всѣхъ лицъ и условія,

при которыхъ совершаются вопросы и отвѣты» («Экспериментальная дидактика». В. А. Лай, стр. 455).

О значеніи, въ частности, цифровыхъ данныхъ о неуспѣвающихъ и по различнымъ причинамъ отстающихъ отъ класса учениковъ профессоръ Паульсенъ говоритъ: «Пора было убѣдиться по вѣковому почти опыту, что корень зла заключается не въ случайныхъ обстоятельствахъ, но въ самомъ строѣ нашей школы. Да заключайся зло даже въ такихъ обстоятельствахъ, какъ личные недостатки учениковъ и учителей, то все же пора было бы уразумѣть, что съ подобнаго рода недостатками необходимо считаться, что строй образованія надо пригонять не къ *индивидуальнымъ* преподавателямъ и безукоризненнымъ воспитанникамъ, а къ среднему уровню живыхъ людей. Программу измѣнить не хитрость, природу человѣческую не передѣлаешь; не слѣдуетъ упускать изъ вида и такого рода вещи: лучше давать такія предписанія, чтобы сильнѣйшіе могли свободно выступать за ихъ уровень; худо, если для большинства законныя требованія оказываются на недосягаемой высотѣ. А развѣ у насъ въ гимназіи именно этотъ второй случай не обратился въ общее правило? О чемъ идетъ рѣчь нашего экзамена на аттестатъ зрѣлости? О томъ, что намъ было бы желательно, или о томъ, что дѣйствительно пріобрѣтается учениками средняго уровня, и не приходится ли признавать, что мы здѣсь порядочно-таки привыкли къ лукавству. А развѣ съ переходными испытаніями дѣло обстоитъ немного иначе, чѣмъ съ экзаменомъ на аттестатъ зрѣлости? Для школьнаго управленія было бы не трудно собрать статистическія данныя по слѣдующимъ двумъ вопросамъ: 1) какой % учениковъ остается въ классѣ на второй годъ, 2) какой % учениковъ прибѣгаетъ къ помощи репетиторовъ. Едва ли одной десятой части удается

пройти гимназію, не оставшись ни въ одномъ классѣ. А сколько народа остается по два, по три, по четыре раза. И едва ли десятая часть гимназистовъ обходится безъ репетиторовъ» (изъ 2 тома сочиненій Паульсена: «Исторія воспитанія и обученія въ высшихъ ученыхъ школахъ»... стр. 641).

А вотъ мнѣніе нашего философа, бывшаго педагога, В. В. Розанова по тому же поводу, содержащееся въ книгѣ: «Сумерки просвѣщенія», высокое достоинство которой было своевременно отмѣчено всѣми изданіями, даже принципіально враждебными,—... «Если школою бросается «по трудности» 80—90% изъ поступающихъ въ нее, то это потому, что «трудность ея есть трудность безъ заключенной въ ней мысли только внѣшнимъ образомъ истомляющая, въ томъ, что ея безкультурная работа не будитъ способности ученика, что ея «трудности» не изощряютъ остроты этихъ способностей, не возбуждаютъ ихъ, въ томъ, что 8-лѣтняя видимость умственныхъ занятій рѣшительно не сопровождается тѣми освѣжающими моментами угадыванія, надежды, сознательной ошибки и, наконецъ, рѣшенія, которыя поддерживаютъ ученика при рѣшеніи трудной задачи. «Трудная школа»,— но даровитый ученикъ не устанетъ вовсе, не устанетъ никогда трудиться надъ возбуждающимъ его дарованіе предметомъ... Нормальное ученіе должно даже мало утомлять, оно должно также проситься, искаться ученикомъ, какъ ѣда, какъ воздухъ»... Въ другомъ мѣстѣ Розановъ развиваетъ: «утверждается вообще, что чрезмѣрно малый процентъ оканчивающихъ полное среднее образованіе въ свѣтской школѣ зависитъ отъ чрезмѣрной высоты и обширности ея требованій, отъ трудности выполнить эти требованія для всѣхъ тѣхъ, кто не обладаетъ хорошими способностями и совершенно удовлетворенъ домашнею обстановкою. Но это обманъ и

самообманъ: обманъ общества, населенія страны, будто бы безсильныхъ подняться на предлагаемую высоту, и потому только ея не достигающихъ; самообманъ самихъ организаторовъ системы, допустившихъ въ нее непростительныя ошибки, которыя уже, независимо ни отъ какихъ «исполнителей», фатально, безпричинно, не нужно, дѣлаютъ возможнымъ окончаніе курса только для 2%—5% и вообще даже менѣе. Истинная причина этого явленія кроется въ томъ, что въ первой порѣ своей ученіе сдѣлано искусственно слабымъ, идетъ предустановленно распущеннымъ образомъ; и когда уже въ эту распущенность ученики вошли и къ ней привыкли, имъ неожиданно (на 4-й годъ ученія) предъявляется чрезмѣрная строгость требованій и при томъ не только за проходимое въ данный годъ, но и за все пройденное ранѣе»...

Къ тому же пріему прибѣгаетъ еще и авторъ книги: «Русская общеобразовательная школа» А. Ф. Масловскій, опредѣляя число окончившихъ курсъ въ шесть процентовъ по отношенію къ общему числу учащихся (стр. 43—44).

II.

Не чуждо, конечно, такой точки зрѣнія на статистику и министерство народнаго просвѣщенія, печатающее изъ года въ годъ цифровыя данныя о числѣ оканчивающихъ и неоканчивающихъкурсъ, но покамѣстъ недѣлающее обобщенія этихъ данныхъ.

Въ виду отмѣченной педагогической важности вопроса и въ виду отсутствія обобщенія накопившагося матеріала, позволимъ привести нижеслѣдующія вычисленія о количествѣ оканчивающихъ курсъ по сравненію съ

поступившими въ I-й классъ, сдѣланныя на основанiи отчетовъ М. Н. П. съ 1872—1904 г.

Прежде всего нѣсколько необходимыхъ замѣчанiй о методѣ нашихъ вычисленiй.

Само собою разумѣется, что для опредѣленiя процента окончившихъ курсъ по отношенiю къ числу поступившихъ въ I-й классъ, нужно знать количество учащихся въ VIII и I-мъ классахъ. Къ сожалѣнiю, такихъ цифровыхъ данныхъ о количествѣ учащихся по классамъ въ министерскихъ отчетахъ не приводится, и это лишаетъ абсолютнаго значенiя существующiе отчеты. Приходится, благодаря этому, продѣлывать нѣкоторыя предварительныя вычисленiя, выходя изъ данныхъ отчетовъ относительно $^0/_0$ численности каждаго класса къ общему количеству учащихся. Зная общую и процентную численность каждаго класса, можно опредѣлить численность I и VIII классовъ, что и сдѣлано въ нижеслѣдующей таблицѣ, гдѣ, какъ и въ послѣдующихъ таблицахъ принято во вниманiе 11 учебныхъ округовъ, за исключенiемъ Западно и Восточно-Сибирскихъ, Кавказскаго и С.-Петербургскаго. Послѣднiй не принятъ во вниманiе, между прочимъ, потому, что въ отчетахъ за нѣкоторые годы показывались и правительственныя, и частныя гимназiи вмѣстѣ, а за нѣкоторые годы однѣ только правительственныя.

Учебные годы.	Число учащихся (11 округ.).	$^0/_0{}^0/_0$		Численность.	
		I	VIII	I	VIII
72—73	40369	21* [1]	—	8478	—
73—74	35043	21,2	—	7415	—
74—75	41337	20,9	—	9204	—
75—76	42576	20,6	—	9378	—

[1]) Цифры со знакомъ * являются „средними“ между ближайшими годами. Самостоятельно найти ихъ побудило отсутствiе прямыхъ указанiй въ отчетахъ.

Учебные годы.	Число учащихся (11 округ.).	%/%/%		Численность.	
		I	VIII	I	VIII
76—77	45251	19,9	—	9045	—
77—78	47038	20,4	—	9596	—
78—79	48555	18,7	—	8508	—
79—80	51271	17	5	8716	3112
80—81	54974	17,8	4,7*	9898	2583
81—82	58629	18,7	4,3	10963	2520
82 83	59741	17,3*	5	10336*	2969*
83—84	60258	17,3*	5	10424*	3031*
84—85	59204	16,3	5,4	9617	3196
85—86	58292	16,3	5,4	9458	3146
86—87	58030	16,2	5,5	9400	3191
87—88	49779	17,9	5,1	8908	2538 [1]
88—89	48331	16,8*	5,2*	8120*	2513*
Средн. числомъ	—	18,5	—	—	—
89—90	47698	16,8*	5,2*	8014	2480*
90—91	47461	15,6	5,4	7492	2562
91—92	47997	16,8*	5,2	8064*	2496*
92—93	48704	17,6	4,8	8650	2337
93—94	49770	16,7*	5	8311*	2488*
94—95	4938.	16,9	5,2*	8345*	2567*
95 -96	50459	16,9*	5,2*	8529	2623*
96—97	52485	16,6	5,6	8712	2939
97—98	54691	16,7	5,4	9133	2953
98—99	59124	16,3	5,4	9637	3192
99—00	62192	15,8	5,6	9826	3482
1900—01	66401	15	5,7	9960	3984
01—02	66902	17,5	6,5	11774	4348
02—03	69326	14,6	6,8	10121	4714
Средн. числомъ	—	16,4	—	—	—

[1]) Что содержащіяся въ этой таблицѣ цифровыя предположенія и выводы отличаются значительною долею вѣроятности, видно изъ слѣдующаго обстоятельства. Въ отчетѣ за 1887 г. (единственный разъ) показаны цифры каждаго класса по всѣмъ округамъ. Сложивъ данныя одиннадцати разсматриваемыхъ нами округовъ,

Получимъ:
I кл. 8915 чел.
VIII кл. 2543 чел.

Предположенія:
I кл. 8908 чел.
VIII кл. 2538 чел.

III.

По приведенной таблицѣ можно судить, однако, только о численности I-го и VIII-го классовъ по отдѣльнымъ годамъ. Для опредѣленія же численности тѣхъ же классовъ по выпускамъ, нужно скомбинировать данныя I-го и VIII-го классовъ по этой таблицѣ, что̀ сдѣлано въ слѣдующей таблицѣ.

Годъ.		Численность.		% велич.
Поступленія.	Окончанія.	I кл.	VIII кл.	
72	80	8478	3112	36,7
73	81	7415	2583	34,8
74	82	9204	2520	27,3
75	83	9378	2969	31,6
76	84	9045	3031	33,5
77	85	9596	3196	33,3
78	86	9508	3146	33
79	87	8716	3191	36,6
80	88	9898	2538	25,6
81	89	10963	2513	22,9
82	90	10336	2480	24
83	91	10424	2562	24,5
84	92	9617	2496	25,9
85	93	9458	2337	25,7
86	94	9400	2488	26,4
87	95	8908	2567	28,8
88	96	8120	2623	32,5
89	97	8014	2939	36,6
90	98	7492	2953	39,9
91	99	8064	3192	39
92	900	8650	3482	40,2
93	901	8311	3984	47,9
94	902	8345	4348	52,1
95	903	8529	4714	55,3

Можно было бы ограничиться и этою таблицею для доказательства того, насколько классическая школа дѣйствительно посильна и соотвѣтствуетъ индивидуальнымъ качествамъ для большинства учащихся. Но намъ желательно произвести еще дальнѣйшій анализъ приведенныхъ цифръ, который невольно напрашивается подъ вліяніемъ обстоятельства, что въ числѣ учениковъ VIII-го класса находятся лица болѣе ранняго поступленія, чѣмъ извѣстный годъ, I-й классъ котораго мы сравниваемъ, т.-е. лица, запоздавшія и оставшіяся на повторительный годъ. Отсюда, интересно опредѣлить, сколько же окончило *въ срокъ* или позднѣе изъ числа поступившихъ въ I-й классъ и сколько всего, такимъ образомъ, *не окончило*.

Къ счастью, мы не безпомощны въ этомъ случаѣ и можемъ удовлетворить своему желанію, полному жизненнаго интереса. Здѣсь намъ помогаютъ отчеты М. Н. П. о возрастѣ, въ которомъ оканчиваютъ курсъ учащіеся. Такимъ возрастомъ являются 17—21 года. Если предположить, что условіемъ при поступленіи въ I-й классъ нужно имѣть возрастъ не менѣе 10 лѣтъ, то нормальнымъ возрастомъ для перваго класса надо считать возрастъ отъ 10 — 11 лѣтъ, для VIII-го — 17 — 18 лѣтъ, т.-е. окончить въ срокъ можно, имѣя не менѣе 17 — 18 лѣтъ. При такомъ предположеніи 19-лѣтній юноша долженъ считаться запоздавшимъ на одинъ годъ, 20-лѣтній—на два года, 21 года—на три года, и т. д. И если разложить, далѣе, цифру окончившихъ курсъ на эти элементы, которые будутъ соотвѣтствовать процентному указателю окончившихъ курсъ, то можно составить наглядное представленіе о томъ, сколько именно изъ общаго числа окончившихъ курсъ окончило *въ срокъ*, сколько—позднѣе на годъ, на два... Еще шагъ въ дальнѣйшей комбинаціи, и мы будемъ имѣть пред-

ставленіе объ общей численности окончившихъ курсъ извѣстнаго «поступленія» и неокончившихъ. Все это видно изъ слѣдующей таблицы.

Годы.	% оконч. по возраст. Данныя отчетовъ.					Численность УШ кл.	Прямыя величины. По нашимъ исчисленіямъ.				
	17 л.	18 л.	19 л.	20 л.	21 г.		17 л.	18 л.	19 л.	20 л.	21 г.
1878—1879	3,7	18,1	28	24,8	25,3						
1879—1880	4,7	16,4	25,8	26,2	29,9	3112	146	510	802	815	736
1880—1881	3,6	16,9	25,7	25,3	28,3	2583	92	436	663	602	730
1881—1882	4,1	16,6	26,4	25,8	27	2520	103	320	667	650	680
1882—1883	4,9	17,3	24,8	23,5	29,5	2969	145	523	636	697	775
1883—1884	5,1	19,5	25,5	22,4	27,3	3031	154	591	763	678	827
1884—1885	6,2	19,9	26,4	22	26,5	3196	198	736	934	813	846
1885—1886	5,2	19,4	28,2	22	25,6	3146	163	610	887	692	804
1886—1887	4,6	19,2	27,9	22	26,6	3191	146	597	987	704	848
1887—1888	4,6	19,2	27,9	22	26,6	2538	106	487	708	558	674
1888—1889	4,6	19,2	27,9	22	26,6	2513	115	482	701	552	668
1889—1890	4	19	27,6	22,1	27,6	2480	99	471	684	447	684
1890—1891	5,1	20,8	27,5	22,7	24	2562	130	532	704	580	614
1891—1892	6,3	22,6	27,4	23,3	20,4	2496	157	564	683	581	509
1892—1893	6,3	22,6	27,4	23,3	20,4	2337	137	526	630	544	426
1893—1894	6,3	22,6	27,4	23,3	20,4	2488	156	562	670	579	508
1894—1895	5,2	21,3	27,5	23,5	23,5	2567	133	546	685	603	603
1895—1896	5,1	21,3	27,5	23,5	23,5	2623	133	358	721	616	616
1896—1897	4	18,5	26,6	24,1	26,1	2939	117	543	781	708	769
1897—1898	5,5	21,8	28,6	21,9	24,2	2953	162	635	764	646	624
1898—1899	4,9	23,3	27,7	21,8	22,3	3192	156	762	890	695	711
1899—1900	5,5	22,7	27,3	23	21	3482	191	790	950	800	631
1900—1901	5,2	22,1	27,3	22,7	22,7	3984	207	876	987	904	904
1901—1902	4,6	21,1	27,9	21,2	27,2	4348	200	921	1313	921	1182
1902—1903	5,8	21,2	29,5	23	20,5	4714	273	999	1390	1084	966

IV.

Послѣдняя же, заключительная таблица обрисовывается передъ нами въ такомъ видѣ:

Годы.	I классъ.	Окончило.				Итого.		Проценты.		
		Въ срокъ.	1 г. повт.	2 г. повт.	3 г. повт.	Окончили.	Не окончили.	Окончившихъ въ срокъ.	Всего окончившихъ.	Не окончившихъ.
72—80	8478	656	663	650	680	2649	5829	7,7	31,2	69,8
73—81	7415	528	667	697	775	2667	4738	7	35,8	64,2
74—82	9204	423	636	678	846	2643	6561	4,5	28,7	71,3
75—83	9378	668	763	813	804	3048	6330	7,1	32,5	67,5
76—84	9045	745	934	692	848	3219	5826	8,2	35,7	64,3
77—85	9596	934	887	704	674	3199	6397	9,7	33,3	66,7
78—86	8508	773	987	558	668	2986	5622	9	37,4	62,6
79—87	8716	743	708	552	668	2671	6045	8,5	30,6	69,4
80—88	9898	593	701	447	684	2425	7473	5,2	24,5	76,5
81—89	10963	597	684	580	614	2475	8488	5,4	22,5	77,5
82—90	10336	570	704	581	509	2364	6972	5,5	22,8	77,2
83—91	10424	662	683	544	476	2365	8059	6,3	22,6	77,4
84—92	9617	721	630	579	508	2438	7179	7,4	25,3	74,7
85—93	9458	663	670	602	603	2539	6909	7	26,8	73,2
86—94	9400	718	685	616	616	2635	6765	7,6	28	72
87—95	8908	679	721	708	769	2877	6031	7,6	32,2	67,8
88—96	8120	691	781	646	624	2742	5378	8,5	33,7	66,3
89—97	8014	660	764	695	711	2830	6184	8,2	35,3	64,7
90—98	7492	797	890	800	631	3118	4374	10,6	41,6	58,4
91—99	8064	918	950	904	904	3676	4388	11,3	45,5	55,5
92—1900	8650	981	987	921	1182	4071	4579	11,3	47	53
93—1901	8311	1083	1313	1084	966	4416	3865	13,1	53,6	46,4
94—1902	8345	—	—	—	—	—	—	—	—	—
								Сред. вел.		67,1

Въ дѣйствительности число окончившихъ курсъ нѣсколько меньше, а число неокончившихъ — нѣсколько больше, потому что не всѣ ученики VIII-го класса получаютъ аттестатъ зрѣлости.

Изъ разсмотрѣнія этой таблицы видно, что максимумъ оканчивающихъ *въ срокъ*—10%, а минимумъ — 4%; максимумъ оканчивающихъ курсъ вообще—45,5%, минимумъ — 22,5%. Наконецъ — максимумъ неоканчивающихъ курсъ — 77,5% минимумъ — 46,4%, средн. число 67,1.

Изъ дальнѣйшаго же разсматриванія тѣхъ же заключительныхъ данныхъ видно, что число неоканчивающихъ курсъ возрастаетъ постепенно къ 90-мъ годамъ, въ періодъ особеннаго господства «чистаго классицизма», и наоборотъ начинаетъ падать послѣ 90-хъ годовъ, удваивая число окончившихъ курсъ въ теченіе десятилѣтія съ 1890—1900 г. (5,5—11,3% и 22,6—45,5%), когда произошло уменьшеніе количественнаго и качественнаго преобладанія древнихъ языковъ.

Выразимъ тѣ же результаты въ другихъ цифрахъ, говорящихъ о матеріально-экономической сторонѣ дѣла; во что обходилось образованіе этихъ неудачниковъ классицизма?

Общая численность гимназистовъ всѣхъ округовъ за годы 1872—89 простирается до 60.000, а годы 1890—1903—до 70,000 (за каждый годъ). На основаніи вышеизложенныхъ вычисленій, число учащихся въ первомъ классѣ среднимъ числомъ равняется — 11,300 [1]) человѣкамъ. Изъ этого числа совершенно не оканчивало курса по максимальному проценту—8757, по минимальному—5243, *средн. числомъ 7582* ежегодно. Если пред-

---

[1]) Точнѣе сказать за годы 72—89 до 11,280; а за годы 90—1903—11,480.

положить, что содержаніе каждаго учащагося въ годъ среднимъ числомъ обходится въ 175 р. [1]), и что каждый изъ неокончившихъ курсъ (среднимъ числомъ) пробудетъ въ гимназіи 6 лѣтъ (значитъ, содержаніе каждаго въ теченіе 6 лѣтъ будетъ стоить болѣе 1,000 р.), то получится, что ежегодно непроизводительно тратилось при минимальномъ предположеніи 5.243,000 руб., максимальномъ 8.757.000 р., *а среднимъ числомъ до 7.582.000 рублей*. Конечно, за эпоху до 1890 г., когда численность учащихся была меньше, и общія жизненныя условія были дешевле, чѣмъ впослѣдствіи, эти цифры непроизводительныхъ затратъ со стороны государства и общества на содержаніе классической школы были меньше...

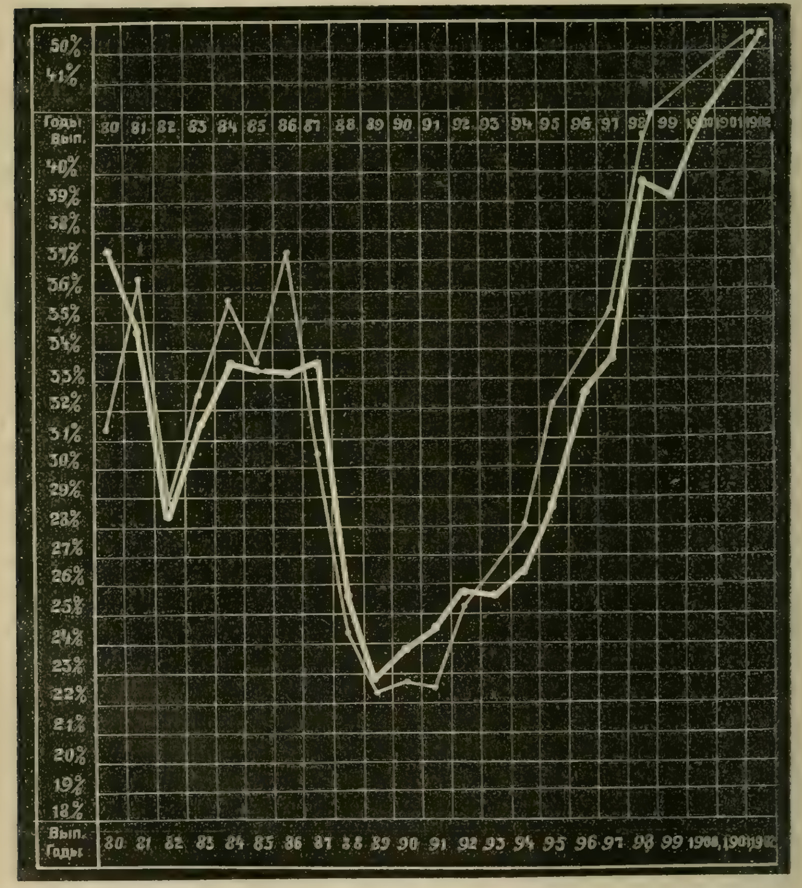
[1]) Цифра 175 взята нами не произвольно, а есть «средняя» изъ указанныхъ въ отчетѣ за 1890 г. цифръ о стоимости обученія въ различныхъ учебныхъ округахъ.

Графическое изображеніе.

Толстая кривая показываетъ движеніе числа *окончившихъ* по сравненіи I и VIII клас., на основаніи министерскихъ отчетовъ.

Тонкая кривая означаетъ то же движеніе на основаніи моихъ вычисленій.

Обѣ линіи почти совпадаютъ:



Священникъ Ник. Антоновъ.

Воспитательное значеніе театра.

Отвѣтъ на вопросъ, въ какой мѣрѣ театръ можетъ считаться желательнымъ зрѣлищемъ для дѣтей и учащихся, отнюдь не принадлежитъ къ числу легкихъ.

Одно изъ основныхъ педагогическихъ требованій гласитъ: воспитатели и преподаватели, зная огромное значеніе подражанія въ дѣтской жизни, должны заботиться о томъ, чтобы ребенокъ видѣлъ больше хорошаго и меньше дурного, — больше такого, что достойно подражанія [1]). Зная это, казалось бы, на поставленный вопросъ можетъ быть только одинъ отвѣтъ: посѣщеніе театра въ иныхъ случаяхъ допустимо, а въ иныхъ — даже желательно, въ зависимости отъ содержанія или направленія играемой пьесы. Однако, такой отвѣтъ нельзя назвать правильнымъ, такъ какъ подражаніе дѣтей, какъ мы увидимъ ниже, бываетъ чаще всего направлено совсѣмъ въ другую сторону. Педагоги, по словамъ Лая (стр. 411), часто впадаютъ въ ошибку, смѣшивая удовольствіе, связанное съ *содержаніемъ*, съ *эстетическимъ* наслажденіемъ, и не замѣчая, что послѣднее происходитъ отъ игры иллюзіи между представленіемъ формы и содержанія. Основа чувства

[1]) *Лай*, Экспериментальная дидактика. Спб. 1906 (стр. 73).

эстетическаго удовольствія заключается въ *сознательномъ самообманѣ;* когда мы сразу откровенно относимся къ произведенію искусства, какъ къ чему-то призрачному, и, все время сохраняя это представленіе, всетаки до такой степени проникаемся иллюзіей, что *почти* готовы считать этотъ обманъ дѣйствительностью, тогда то и возникаетъ игра въ обманъ, сознательный самообманъ и эстетическое наслажденіе (Лай, стр. 406) Всякая игра, въ которой играющій выполняетъ какую-нибудь роль, основана на добровольномъ и сознательномъ самообманѣ; отсюда ясно, что дѣтскія игры представляютъ собою переходъ къ искусству и его начало. Такимъ образомъ, дѣтей можно считать отчасти подготовленными къ тому, чтобы не принимать происходящаго на сценѣ за дѣйствительность, а относиться къ сценической игрѣ, какъ къ игрѣ, но лишь въ томъ случаѣ, если сценическая иллюзія не слишкомъ велика. Дѣйствительно, маленькій зритель, заливающійся неудержимымъ смѣхомъ при видѣ того, какъ петрушка колотитъ городового, прекрасно *сознаетъ,* что это не взаправду, а нарочно; только при этомъ условіи можетъ онъ наслаждаться подобнымъ зрѣлищемъ; при видѣ того же самаго въ дѣйствительности онъ испыталъ бы совсѣмъ иное чувство: страха, состраданія, отвращенія, но отнюдь не удовольствія. Поэтому и *предметомъ его подражательности явится не содержаніе пьесы, а новый видъ игры: игра въ театръ.* Такъ, напримѣръ, Вильгельмъ Мейстеръ въ романѣ Гёте, увидѣвши въ дѣтствѣ впервые пьесу о Голіаѳѣ и Давидѣ на кукольномъ театрѣ, раздобылъ книжку съ текстомъ комедіи и выучилъ ее наизусть, потомъ слѣпилъ себѣ Голіаѳа и Давида изъ воску и заставилъ ихъ вести діалогъ и драться; впослѣдствіи отъ кукольнаго театра онъ перешелъ къ разыгрыванію со сверстниками пьесъ чужого и собственнаго сочи-

ненія. Эта исторія — отраженіе собственныхъ дѣтскихъ впечатлѣній Гёте, о которыхъ онъ разсказываетъ слѣдующее: «Бабушка умѣла занять насъ множествомъ интересныхъ мелочей, но вѣнцомъ ея благодѣяній была кукольная комедія, разыгранная въ одинъ изъ рождественскихъ сочельниковъ и создавшая въ старомъ домѣ новый міръ. Это неожиданное представленіе произвело совершенный переворотъ въ нашихъ молодыхъ головахъ,» — въ особенности, когда кукольный театръ отдали въ полное распоряженіе дѣтей для упражненія въ драматическомъ искусствѣ. Нѣкоторое время дѣти давали на этомъ театрѣ только ту первоначальную пьесу, для которой куклы были приспособлены, но это скоро имъ надоѣло. Они сдѣлали новые декораціи и костюмы и рѣшились выступить съ новыми пьесами, при чемъ сломали и испортили сцену; «но за то дѣтская эта забава (говоритъ Гёте) способствовала развитію моего воображенія и изобразительной способности». Впослѣдствіи, соскучившись играть куклами, Гёте съ товарищами стали играть лично, при чемъ сами шили себѣ костюмы и готовили весь реквизитъ. Знакомство съ настоящимъ французскимъ театромъ вызываетъ въ Гёте «непреодолимое желаніе выступить на сцену самому», а позднѣе желаніе «приняться за возстановленіе формъ французскихъ трагедій». Занятіе театральными представленіями такимъ образомъ наполнило досугъ Гёте съ 4-лѣтняго его возраста до 16-лѣтняго. Десяти лѣтъ отъ роду онъ пишетъ пьесу въ подражаніе французскому театру; масса пьесъ была имъ написана до 1768 г., когда Гёте исполнилось 19 лѣтъ, и къ какому времени относятся первыя изъ сохранившихся и попавшихъ въ печать пьесъ. Представленіе «Фауста», которое Гёте увидѣлъ на кукольномъ театрѣ во Франкфуртѣ, произвело на него сильнѣйшее впечатлѣніе; сюжетъ этотъ не по-

кидалъ Гёте до самой его смерти (подобное же впечатлѣніе произвела та же пьеса и на Лессинга, который также принимался за обработку этого сюжета).

Нѣчто подобное было и съ Шиллеромъ: онъ попалъ впервые въ театръ, будучи восьмилѣтнимъ мальчикомъ; вернувшись домой, онъ, съ помощью старшей сестры, сдѣлалъ маленькій театръ, вырѣзалъ фигуры изъ бумаги и такимъ образомъ устроилъ спектакль передъ пустыми стульями, долженствующими изображать зрителей. Потомъ, при участіи сестры и товарищей, онъ устраивалъ сцену въ саду, самъ сочинялъ пьесу, раздавалъ роли, разставлялъ стулья, которыя замѣняли публику [1]). Андерсенъ, знакомый съ комедіями Гольдберга изъ чтенія своего отца и изъ посѣщенія театра, разыгрываетъ дома на кукольномъ театрѣ цѣлыя комедіи, а прочитавъ Шекспира и его трагедіи («Гамлетъ», «Король Лиръ»), вскорѣ переходитъ къ сочиненію трагедіи; впослѣдствіи Андерсенъ пытался поступить на сцену актеромъ или пѣвцомъ, а когда это не удалось, ограничился сочиненіемъ пьесъ для королевскаго театра. То же самое встрѣчаемъ мы и въ біографіи Жоржъ-Зандъ. Въ 1817 г. въ Ла-Шатръ пріѣхала очень порядочная труппа странствующихъ актеровъ. Маленькая (13-лѣтняя) Аврора была совершенно очарована театральными зрѣлищами, на которыя ее брали взрослые. Утромъ дѣти бывали въ церкви, вечеромъ въ театрѣ. Дѣти легко представляютъ въ своихъ играхъ все, что поражаетъ ихъ воображеніе, и вотъ они по-очереди изображаютъ то богослуженіе и церковныя процессіи, то оперетку и мелодраму, во все

---

[1]) Во время игры ребенокъ не нуждается въ публикѣ; какъ выражается Сёлли, «ребенокъ такъ же мало нуждается въ вашемъ лестномъ вниманіи, какъ кошка, когда она играетъ своею пойманною мышью». (*Сёлли*, Очерки по психологіи дѣтства. М. 1901, стр. 47).

горло распѣваютъ то каноны и псалмы, то речитативы и аріи, а материнскія шали и вышитыя юбки играютъ роль то рыцарскихъ плащей и римскихъ тогъ, то ризъ и омофоровъ. Впослѣдствіи Жоржъ-Зандъ стала устраивать спектакли и въ монастырѣ, куда она была отдана бабушкою.

Да и не однихъ дѣтей подражательность ведетъ къ устройству собственныхъ любительскихъ спектаклей. Вотъ, напримѣръ, въ малороссійской деревнѣ поставили какъ-то любители «Наталку-Полтавку». Послѣ этой пьесы, разсказываетъ Б. Гринченко [1], сельскія дивчата начали собираться въ саду и, какъ разсказывала одна дивчина, «приставлять кумедію». На вопросъ, какъ именно это дѣлается, она пояснила. «А такъ, якъ на кумедіі бачили: одна говорить, а та одговорюе; потімъ співають, потімъ танцюють».

Изъ приведенныхъ примѣровъ, число которыхъ, конечно, можно значительно увеличить, мы видимъ, что, послѣ перваго знакомства дѣтей съ театромъ, подражательность ведетъ къ подражанію новому виду человѣческой дѣятельности, а именно—сценической, и ребенокъ становится одновременно актеромъ, драматургомъ, декораторомъ, костюмеромъ. Въ исключительныхъ случаяхъ подражаніе даннаго рода пробуждаетъ скрытыя врожденныя дарованія и склонности и служитъ ихъ развитію и совершенствованію (Лай, стр. 68): у однихъ дѣтей пробуждается склонность къ драматическому творчеству (Шиллеръ, Шекспиръ, Жоржъ-Зандъ, нашъ Гоголь и т. д.), у другихъ—къ сценической дѣятельности (многіе выдающіеся артисты); дѣтство — лучшая пора для этого.

Въ большинствѣ же случаевъ дѣло ограничивается

---

[1]) *Б. Гринченко.* Народные спектакли. (Черниговъ, 1900).

тѣмъ, что въ дѣтяхъ, послѣ посѣщенія ими театровъ, является желаніе и попытки самимъ попробовать свои силы въ сценической дѣятельности. «Мы, учителя», говоритъ чехъ А. Рамбоусекъ [1]), «живущіе въ кварталахъ, въ которыхъ имѣются различные народные таетры, знаемъ изъ опыта, что такое представляетъ изъ себя подобный театръ для нашихъ дѣтей. Большинство изъ нихъ едва ли знаетъ лучшее развлеченіе, и для многихъ изъ нихъ, не взирая на всѣ запрещенія и угрозы со стороны школьнаго начальства, представляется верхомъ счастья появленіе на театральныхъ подмосткахъ хотя бы въ видѣ эскимосскаго мальчика, ползающаго на землѣ передъ мнимымъ «могучимъ духомъ» изъ сказки о «Кришпинкѣ»

Подобныя же наблюденія, несомнѣнно, случалось дѣлать и многимъ изъ воспитателей. Среди учащихся (особенно младшихъ и среднихъ классовъ) нѣтъ, нѣтъ да и появится желаніе что-нибудь представить навѣянное настоящимъ или кукольнымъ театромъ. Обыкновенно въ младшихъ классахъ стараются воспроизвести по памяти что-нибудь видѣнное на сценѣ. Случилось кому-нибудь увидѣть дома на солдатскомъ театрѣ «Комедію о царѣ Максимиліанѣ и его непокорномъ сынѣ Адольфѣ», и вотъ онъ по памяти разыгрываетъ ее съ товарищами. Содержаніе пьесы здѣсь на второмъ планѣ; названная комедія и въ подлинномъ своемъ видѣ представляетъ безсвязный наборъ всевозможныхъ обрывковъ, въ передачѣ же дѣтей она оказывается окончательно лишенною всякаго смысла. За что сынъ Адольфъ попалъ въ тюрьму, остается неизвѣстнымъ не только зрителямъ, но и самимъ актерамъ; осталось только

[1]) См. чешскій журналъ «Pedagogické Rozhledy», годъ XIX (1905—06), вып. 7. (Стр. 472).

главное съ дѣтской точки зрѣнія: заключеніе въ тюрьму, бѣгство изъ нея,—словомъ, рядъ дѣйствій. Самое имя царя Максимиліана забыто, и только по имени Адольфа можно догадаться, что это—излюбленная пьеса народнаго театра. Въ такомъ видѣ была эта пьеса разыграна мальчиками 12 — 13 лѣтъ, второклассниками не какой-либо народной школы, а средняго учебнаго заведенія! Другому мальчику попадается въ руки картонный дѣтскій театръ «Жизнь за Царя», и вотъ, насладившись картонными актерами и выучивъ пьесу чуть не наизусть, онъ съ товарищами задается мыслью разыграть ее собственными силами. Въ младшихъ классахъ бываютъ попытки ставить пьесы и собственнаго сочиненія, конечно, слабыя и безцвѣтныя (даже у великихъ впослѣдствіи писателей), какъ и всѣ плоды дѣтскаго творчества [1]); тѣмъ не менѣе собрать свѣдѣнія о такихъ попыткахъ было бы крайне поучительно. Наконецъ, если попадется въ руки подходящая (въ смыслѣ удобства постановки) пьеса въ какомъ-нибудь дѣтскомъ журналѣ или сборникѣ, то таковая разыгрывается дѣтьми на самодѣльной сценѣ. Въ среднихъ классахъ (IV — V) дѣлаются честолюбивыя попытки разыгрывать пьесы Гоголя, Пушкина, Шекспира и т. д. (конечно, если не встрѣчается препятствій внѣшняго характера).

Можетъ ли все-таки подражательность дѣтей направиться не на сценическую дѣятельность, а на самое содержаніе пьесы, т.-е. привести къ подражанію не акте-

---

[1]) Ср. замѣчанія Сёлли о дѣтскихъ стихахъ: «Стихи дѣтей бѣдны и ходульны; въ нихъ мы видимъ подавляющее вліяніе образцовъ и правилъ, къ которымъ ребенокъ не въ состояніи примѣниться, и полное отсутствіе настоящаго дѣтскаго вдохновенія». (Сёлли, стр. 371). Такъ же ходульны и дѣтскія драмы (напр., Гёте, Андерсена); см. напр., «Пьесу Пума» для маріонеточнаго театра въ разсказѣ П. Маргерита («Вѣстникъ иностран. литер.» 1904 г. № 1. Стр. 156—157).

рамъ, а дѣйствующимъ лицамъ или героямъ пьесы? Вѣдь всѣмъ извѣстны случаи подражанія дѣтей и школьниковъ книжнымъ героямъ; почему же подражаніе не можетъ быть направлено и на героевъ драматическаго произведенія? Быть можетъ, наконецъ, сами драматурги именно и разсчитываютъ на такого рода вліяніе сцены, и, слѣдовательно, воспитывающее и благодѣтельное значеніе театра, по ихъ взглядамъ, какъ разъ и заключается въ побужденіи зрителей къ дѣйствіямъ изъ подражанія? А если это такъ, то не вредно ли для зрителей (въ особенности малолѣтнихъ) видѣть на сценѣ явленія отрицательнаго характера?

Въ такой постановкѣ вопроса допущено смѣшеніе понятій разныхъ категорій: внѣшнее подражаніе смѣшивается здѣсь съ внутреннимъ, или, говоря иначе, предполагается, что пьеса можетъ вызвать не внутреннее, а внѣшнее подражаніе своимъ дѣйствующимъ лицамъ. Постараемся, поэтому, выяснить подробнѣе сущность какъ внѣшняго, такъ и внутренняго подражанія (послѣднее иначе называется переживаніемъ).

Способность къ подражанію, какъ мы знаемъ, есть способность инстинктивная; она проявляется съ ранняго дѣтства, но проявляется не одинаково въ разные періоды жизни. Сначала подражаніе носитъ совершенно внѣшній характеръ: ребенокъ двухъ лѣтъ «читаетъ» газету, «пишетъ» письмо, лаетъ, изображая собаку, мяукаетъ, летаетъ, наконецъ, становится неподвижно, воображая себя столбомъ или статуей, и т. п.; дѣти постарше играютъ въ учителя и учениковъ, въ мужа и жену, хозяйку и гостей, изображаютъ дворника, доктора, извозчика, пожарныхъ и т. д. Если такая игра представляетъ собою соединеніе дѣйствія съ діалогомъ, то она принимаетъ явно драматическій характеръ [1]),

[1]) Драматическимъ произведеніемъ называется всякое произведеніе

характеръ импровизированнаго представленія безъ зрителей.

Съ другой стороны, внѣшнее подражаніе сопровождается также извѣстнымъ внутреннимъ переживаніемъ. Играя въ «кучера», дитя, благодаря принятой гордой осанкѣ, испытываетъ нѣкоторый подъемъ духа; играя въ «нищаго», наоборотъ. нѣкоторый упадокъ его. По мѣрѣ знакомства съ дѣйствительными мотивами поведенія людей и ихъ соотвѣтствія или несоотвѣтствія развивающейся личности ребенка, онъ начинаетъ понемногу дѣлать оцѣнку своихъ подражательныхъ дѣйствій и выборъ между ними; даже въ игрѣ онъ старается избѣгать разыгрыванія несимпатичной ему роли (напр., утопленница въ «Майской ночи» Гоголя говоритъ: «нѣтъ, я не хочу быть вòрономъ! Мнѣ жалко отнимать цыплятъ у бѣдной матери»), а тѣмъ болѣе въ дѣйствительной жизни. Выборъ того или иного образца для подражанія зависитъ отъ того, насколько мотивы, управляющіе его дѣйствіями, гармонируютъ съ коренящимися въ ребенкѣ задатками и съ окружающею его средою. Вліяніе взрослыхъ на дѣтей именно потому и невелико, что дѣтямъ чужды и непонятны внутренніе мотивы, управляющіе дѣйствіями взрослыхъ; поэтому на дѣтей сильнѣе всего вліяніе сверстниковъ. Чтеніе литературныхъ произведеній, раскрывающихъ наиболѣе ясно мотивы поступковъ какъ дѣтей, такъ и взрослыхъ, способно вызвать внутреннее подражаніе въ ребенкѣ и такимъ образомъ противодѣйствовать вліянію окру-

---

словесности (устной или письменной), въ которомъ діалогъ сопровождается дѣйствіемъ; только соединеніе этихъ двухъ существенныхъ элементовъ даетъ право признать за даннымъ произведеніемъ драматическій характеръ. Діалогъ развивается въ драму лишь тогда, когда къ нему присоединяется мимическая иллюстрація; съ другой стороны пантомима, какъ бы она ни была выразительна, не есть произведеніе драматической литературы. (*П. Морозовъ.* Очерки исторіи драмы. Спб. 1889).

жающей среды,—въ особенности, при опредѣленномъ *подборѣ* читаемаго матеріала, т.-е. при длительномъ вліяніи.

Если это вліяніе чтенія идетъ въ разрѣзъ съ окружающею обстановкою и школьникъ пробуетъ изъ нея вырваться, то подобное вліяніе называется *книжнымъ*: говорятъ, что мальчикъ «начитался» Майнъ-Рида, или криминальныхъ романовъ, или романовъ фривольныхъ, романтическихъ и т. д. Подобное же вліяніе, при одностороннемъ подборѣ, оказываетъ чтеніе и на взрослыхъ; къ числу жертвъ такого чтенія можно отнести нѣкоторыхъ фанатиковъ, утопистовъ, авантюристовъ, преступниковъ, особъ легкаго поведенія и пр.

Несомнѣнно, что и театръ, при одностороннемъ *подборѣ* репертуара и частомъ его посѣщеніи, способенъ вызвать подражаніе внутренняго характера; но дѣло въ томъ, что обыкновенно репертуаръ театра не идетъ въ разрѣзъ со вкусами посѣщающей его публики, т.-е. среды, и между характеромъ репертуара и взглядами и вкусами публики существуетъ извѣстное взаимодѣйствіе; поэтому вліяніе театра на подрастающую молодежь является не противорѣчащимъ окружающей средѣ, а совпадающимъ съ ея вліяніемъ. Фривольное направленіе общества отражается не только на репертуарѣ, но и на выборѣ сюжетовъ, разрабатываемыхъ драматическими писателями; революціонное время жаждетъ и пьесъ революціоннаго характера [1]). При такомъ дружномъ напорѣ со стороны дѣйствительной жизни, книгъ

---

[1]) Французскій театръ въ эпоху революціи 1789 г. не уступаетъ мѣста любому политическому клубу или трибунѣ. Между театромъ и настроеніемъ массъ установилась какъ бы тѣсная связь; бывали моменты, когда вскорѣ послѣ цѣлаго ряда представленій пьесъ самаго рѣзкаго передового характера появлялся репертуаръ самыхъ реакціонныхъ по содержанію пьесъ. См. статью *Н. Борецкаго*: «Политическая роль французскаго театра во время революціи 1789 г.»—въ «Современномъ мірѣ» 1907 г. № 5.

и театра крайне трудно оградить молодое поколѣніе отъ односторонняго и тѣмъ болѣе могучаго вліянія преобладающихъ въ окружающей средѣ теченій. Эта трудность, конечно, не освобождаетъ насъ отъ обязанности бороться съ ними, а, напротивъ, налагаетъ на насъ эту обязанность. Съ вліяніями окружающей среды нельзя бороться догматическимъ изложеніемъ этическихъ принциповъ, подкрѣпляемыхъ, вмѣсто доказательствъ, запрещеніями и наказаніями; борьба возможна здѣсь лишь путемъ развитія самостоятельнаго мышленія и соотвѣтствующихъ переживаній. Въ общемъ ряду средствъ, ведущихъ къ этой цѣли, занимаетъ извѣстное мѣсто и театръ: разъ онъ способенъ, при одностороннемъ подборѣ, содѣйствовать развитію тѣхъ или иныхъ отрицательныхъ качествъ, онъ способенъ, при другомъ репертуарѣ [1]), оказать и воспитательное вліяніе. Намъ надо лишь точно опредѣлить тѣ условія, при которыхъ это вліяніе сказывается наилучшимъ образомъ. Это не такъ легко, какъ кажется съ перваго взгляда.

Обыкновенно особенно сильнымъ считается вліяніе театра на *чувства* и при посредствѣ ихъ на нравы.

---

[1]) Во избѣжаніе недоразумѣнія, скажу теперь же, что достоинства репертуара заключаются не въ благонамѣренной тенденціозности, а въ лишенномъ всякой предвзятой тенденціи подборѣ истинно-художественныхъ, такъ наз. классическихъ произведеній. Тенденціозный авторъ пишетъ только для единомышленниковъ (поэтому, напр., въ эпоху французской революціи на ряду съ революціонными пьесами процвѣталъ и легкій жанръ: эфемерныя зрѣлища, ничего не говорящія сердцу, и подобіе фарсовъ; и тутъ была какая-то сплошная фривольность, лишенная всякаго таланта); онъ способствуетъ не расширенію, а съуженію кругозора; писатель же, одаренный талантомъ и не гоняющійся за тенденціею, пишетъ для всѣхъ. Слава писателей, сумѣвшихъ уловить вкусъ своей публики, мишурна и недолговѣчна (во Франціи отъ всей революціонной эпохи едва ли 6—7 пьесъ сохранилось въ памяти потомства, а за предѣлами Франціи ни одна изъ нихъ не извѣстна; то же относится, конечно, и къ тенденціознымъ пьесамъ узко-патріотическаго или ретрограднаго направленія); истинно художественными можно признать лишь тѣ произведенія, которыя способны выдержать искусъ времени.

Если автору и исполнителямъ его пьесы удалось растрогать зрителей, пробудивши въ нихъ добрыя чувства (напр., патріотизма, состраданія и т. д.), то они считаютъ свою задачу исполненною и вліяніе такого рода театра благодѣтельнымъ и воспитывающимъ. Это мнѣніе ошибочно. Разсуждающіе такимъ образомъ забываютъ, что эстетическое наслажденіе пассивнаго свойства, а такое его свойство мѣшаетъ ему оказывать активное дѣйствіе. «Эстетическое наслажденіе (говоритъ Шопенгауэръ) есть успокоеніе воли въ созерцаніи. Этою своею пассивностью эстетическое чувство идетъ въ разрѣзъ съ нравственностью, которая требуетъ именно активнаго отношенія къ жизни, не спокойнаго созерцанія, а воздѣйствія на нее». Тѣ, которые ждутъ отъ театра побужденій къ поступкамъ нравственнаго характера, глубоко разочаровываются въ этомъ. Приведу примѣръ. Одинъ изъ газетныхъ рецензентовъ пишетъ:

«Я представляю себѣ петербургскую толпу на пьесѣ «Въ городѣ» Юшкевича. Въ семьѣ рабочаго. Бесѣдуютъ дѣтишки.

Старшій. Умремъ мы всѣ съ голоду. Пошелъ бы украсть, да боюсь.

Младшій. Красть нельзя.

Старшій Конечно, нельзя... Но что же дѣлать?..

Знаете, ляжемъ всѣ мы вмѣстѣ и закроемся; можетъ быть, уснемъ и забудемъ, что голодны.

Приходитъ мать, доставшая немного хлѣба. Она можетъ дать только по маленькому, маленькому кусочку. И вотъ ея рѣчь:

— Ты съѣлъ весь хлѣбъ? Не кушай такъ скоро Нельзя такъ скоро кушать. Возьми, только потихоньку кушай. Кусочекъ, и въ ротъ. Долго держи во рту.

Толпа зрителей — въ театрѣ рыдаютъ... Въ одной

ложѣ обморокъ... А еще позже IV актъ — настоящій праздникъ сатаны. Дѣти поражены голоднымъ тифомъ. Мать разводитъ огонь въ печкѣ и закрываетъ трубу...

Зрители — вскакиваютъ съ мѣста, подавленные жалостью и ужасомъ. Снова обморокъ еще въ другой ложѣ.

Спектакль конченъ. Ѣдутъ ужинать.

Столь прозаическій исходъ послѣ терзающей нервы драмы глубоко огорчаетъ критика; онъ склоненъ винить публику, ея испорченность и пр. А между тѣмъ все это въ порядкѣ вещей. Нѣтъ ничего удивительнаго или печальнаго въ томъ, что человѣкъ, испытавши сколько терзаній, стремится стряхнуть ихъ съ себя и освободиться отъ нихъ, какъ отъ кошмара. Подобное воздѣйствіе со стороны театра на чувства зрителей походитъ на насиліе, которое цѣльная личность выноситъ съ трудомъ, и отъ котораго она всячески старается освободиться [1]), хотя бы для этого пришлось подавить въ себѣ только что пробужденное чувство альтруизма; эта самозащита личности вполнѣ законна. Конечно, самое естественное было бы отказаться отъ посѣщенія подобныхъ сильно-дѣйствующихъ пьесъ, но обыкно-

---

[1]) Всякая активность заставляетъ насъ напрягать активное вниманіе (активную апперцепцію, по Вундту); это напряженіе приноситъ съ собою чувство удовлетворенія. Наоборотъ, состоянія пассивнаго подчиненія, не требуя нашей активности, приносятъ съ собою чувство страданія, какъ спутникъ пассивной апперцепціи. Такого рода пассивныя состоянія вызываютъ невыносимую тяжесть какъ отъ единичнаго «посторонняго вліянія», такъ и еще больше отъ суммы послѣднихъ. Только недостаточный уровень развитія личности представляетъ иногда благопріятную почву для подчиняемости, благодаря чему не получается здѣсь сопутствующей эмоціи «посторонняго вліянія» (См. статью Е. П. Радина: «Эмоціональная сторона гипноза» въ «Русскомъ Врачѣ» 1905 г. № 10—11). Принимая во вниманіе «недостаточный уровень развитія личности» у дѣтей и вліяніе терзающихъ нервы піесъ, подобное гипнозу, мы должны понять, съ какою осторожностью и въ какой строгой постепенности слѣдуетъ начинать знакомство дѣтей съ театромъ.

венно этого не бываетъ. Привычка къ театральнымъ зрѣлищамъ снова собираетъ зрителей въ театръ, послѣдній же остается въ убѣжденіи, что способность растрогать зрителей — его заслуга, и репертуаръ его слагается подъ вліяніемъ этого воззрѣнія. Такимъ образомъ постепенно вырабатывается особенный типъ зрителей: «чувствительный, слезливый, быстро успокаивающійся и пассивный—таковъ постоянный посѣтитель нашихъ театровъ, культурный, буржуазный зритель» [1]). Получается странное на первый взглядъ, но, въ сущности, вполнѣ естественное явленіе: чѣмъ больше театръ старается воздѣйствовать непосредственно на добрыя чувства зрителей, тѣмъ онъ оказывается вреднѣе! Подобные результаты ведутъ иногда къ полному отрицанію всякаго положительнаго значенія за театромъ. Таковы, напр., влгляды Платона и Руссо; послѣдній выражается такимъ образомъ: «Когда народъ развращенъ, спектакли для него хороши; они вредны, когда онъ самъ хорошъ... Комедія не можетъ нанести вреда, если ничто уже не въ состояніи причинить его».

Между тѣмъ вся ошибка сдѣсь заключается въ томъ, что воспитаніе чувствъ путемъ показыванія ихъ въ дѣйствіи—не возможно; что какъ бы театръ ни стремился расширить свои рамки, ему изъ нихъ не выйти; эти рамки—законы эстетики. Стремленіе выйти изъ этихъ рамокъ ведетъ театръ лишь къ искаженію его роли, превращая положительныя его качества въ отрицательныя.

Дѣло въ томъ, что театральная публика, присутствующая, положимъ, при исполненіи трагедіи «Отелло», испытываетъ не подлинное чувство ревности (вмѣстѣ

---

[1]) *И. Игнатьевъ.* «Театръ и зрители» въ «Русскомъ Богатствѣ» 1902 г., № 12. (Стр. 165).

съ Отелло) и не подлинное чувство страха (вмѣстѣ съ Дездемоною), но воспроизведенное воображеніемъ, при содѣйствіи актеровъ, подлинное же чувство, испытываемое публикою, будетъ ближе всего къ чувству сострадания,—чувству, которое, несомнѣнно, вызвали актеры, но *котораго они не изображали.* Хотя такимъ образомъ (т.-е. путемъ *косвеннаго* внушенія) «художникъ вызываетъ своими произведеніями въ людяхъ всѣ чувства, которыя вытекаютъ изъ общенія людей между собою и изъ отношенія людей къ Богу, но чувства эти отличаются отъ чувствъ, вызываемыхъ реальною жизнью, своею сравнительно слабою интенсивностью [1]) и тѣмъ, что они всегда сохраняютъ элементъ удовольствія, хотябы вызывались созерцаніемъ самыхъ тягостныхъ сценъ. Поэтому нельзя ожидать, что отецъ, увидѣвши, напр., «Ромео и Джульетту», не сталъ бы принуждать, придя изъ театра, свою дочь выходить замужъ за ненавистнаго человѣка, или взяточникъ, посмотрѣвши «Ревизора», пересталъ бы брать взятки и т. п. Вотъ развѣ молодежь — «не даромъ она такъ чутка къ искусству—на ту, пожалуй, искусство дѣйствуетъ, какъ сама жизнь» [2]).

Интенсивность эстетическихъ впечатлѣній скорѣе вредитъ воспитательному значенію театра, чѣмъ помогаетъ ему. Эстетическое чувство основано на сознательномъ самообманѣ. Если зритель разстраивается до слезъ, до обмороковъ,—значитъ, онъ забываетъ, что имѣетъ дѣло не съ дѣйствительностью, а съ иллюзіею; элементъ сознательности отсутствуетъ. Зритель старается поскорѣе освободиться отъ гнетущаго его впечатлѣнія;

---

[1]) Я бы сказалъ: «своею пассивностью», такъ какъ интенсивность ихъ, при исполненіи великими актерами тяжелыхъ трагедій, можетъ быть и очень велика.

[2]) *В. Г. Вальтеръ.* «Въ защиту искусства» (Мысли музыканта по поводу статьи Л. Н. Толстого: «Что такое искусство»). Спб. 1899.

дальнѣйшей работы мысли въ немъ не происходитъ, и все дѣйствіе театра сводится къ вредному для здоровья терзанію нервовъ. Это можетъ случиться даже съ великими произведеніями въ исполненіи великихъ артистовъ. Вотъ, напр., описаніе игры Сальвини (Игнатьевъ, стр. 167):

«Слышать, какъ Сальвини-Отелло прощается съ утѣхами жизни, или какъ онъ плачетъ, объясняясь съ Дездемоною, или какъ безумствуетъ передъ венеціанскими посланниками, и не быть потрясеннымъ—нельзя. Весь спектакль проходитъ въ непрерывно увеличивающемся гудѣніи нервныхъ резонаторовъ зрителя, терзающемъ его чувства... Какъ много внутренней силы нужно, чтобы заглушить жалость и побороть въ себѣ ненависть! И все для того, чтобы эта борьба сдѣлала культурнаго зрителя еще болѣе безсильнымъ, жалкимъ, слезливымъ и бездѣятельнымъ!... *Читатель* находится въ гораздо болѣе благопріятныхъ условіяхъ: онъ не видитъ передъ собою дѣйствующихъ лицъ, и хотя его чувствительность затронута сильно, но его способность придти на помощь страдающему не подвергается испытаніямъ, *съ бо̀льшимъ хладнокровіемъ* останавливается онъ на оцѣнкѣ характеровъ и съ бо̀льшею легкостью дѣлаетъ обобщенія. Можно съ увѣренностью сказать, что если бы человѣчество могло познакомиться съ трагедіей венеціанскаго мавра *только по сценическимъ представленіямъ*, оно не нашло бы въ Яго тѣхъ типичныхъ сторонъ, которыя находитъ теперь, благодаря чтенію пьесы; до такой степени эмотивная сторона парализовала бы всѣ другія потребности».

Если человѣкъ подготовленъ (знакомствомъ съ пьесою въ чтеніи, въ критическомъ разборѣ, въ другомъ, менѣе талантливомъ, исполненіи) къ тому, чтобы не терять самообладанія во время игры Сальвини, если онъ

можетъ и къ ней отнестись сознательно, критически, какъ къ игрѣ, а не какъ къ дѣйствительности, то для него игра Сальвини не будетъ вредна; она доставитъ ему не страданіе, а *наслажденіе*, которое и составляетъ непосредственную цѣль всякаго произведенія искусства, и углубитъ его пониманіе пьесы. Если же большинство зрителей не способно отнестись къ подобной игрѣ объективно, то это признакъ того, что для современнаго нервнаго поколѣнія Шекспиръ слишкомъ силенъ, слишкомъ трагиченъ; наше время довольствуется театромъ «настроенія», въ которомъ дѣйствіе почти отсутствуетъ.

Послѣ всего сказаннаго, трудно не согласиться съ Игнатьевымъ, когда онъ высказываетъ слѣдующее: «Театръ, въ особенности сильно волнующій и терзающій нервы, несомнѣнно, имѣетъ тенденцію къ развитію въ зрителяхъ пассивности какъ разъ въ тотъ моментъ, когда чувства (и очень часто общественныя чувства) возбуждены до крайней степени. Это свойство его можетъ быть полезно въ тѣхъ случаяхъ, когда зритель нуждается въ развитіи задерживающихъ центровъ, и, несомнѣнно, вредно, когда чувствительность его и безъ того сильно повышена, а энергія (въ особенности альтруистическая энергія) понижена. Въ тѣхъ случаяхъ, когда театръ черезъ посредство чувствъ (другими словами, театръ истинно художественный) возбуждаетъ *мысль* зрителя это вредное съ общественной точки зрѣнія свойство совершенно незамѣтно, и сцена пріобрѣтаетъ значеніе распространительницы «добрыхъ чувствъ» и альтруистическихъ поступковъ». То же самое высказываетъ и В Г. Вальтеръ: «Большое вліяніе на человѣчество имѣетъ искусство, когда оно проводитъ идеи. Научныя, философскія и этическія идеи, выраженныя отвлеченно, съ трудомъ проникаютъ въ массу: онѣ требуютъ отъ читателя усилій мысли, къ которымъ спо-

собны очень немногіе. Но вотъ геніальные художники, «стоящіе на уровнѣ высшаго для своего времени міросозерцанія» (выраженіе Л. Н. Толстого), выражаютъ эти идеи въ художественныхъ образахъ, и идеи проникаютъ въ массу, насильно (?) завладѣваютъ умами людей и мѣняютъ ихъ міровоззрѣніе. Такія соединенія искусства съ наукой и философіей рѣдко становятся удѣломъ одного человѣка, но тамъ, гдѣ являются такія счастливыя сочетанія, мы получаемъ такіе истинно божественные дары, какъ «Фаустъ» Гете, «Гамлетъ» Шекспира и немногія другія произведенія».

Итакъ, задача искусства — не прямое внушеніе намъ того или иного чувства, а косвенное; не выставленіе образцовъ для подражанія, не непосредственное воздѣйствіе, но пробужденіе нашей пытливости, ведущей насъ къ совершенствованію нашей личности въ умственномъ и нравственномъ отношеніяхъ; ибо мысль и чувства сливаются въ своемъ высшемъ развитіи: высшія идеи, моральныя и религіозныя, настолько же идеи, насколько и чувства. Хотя испытываемыя нами эстетическія чувства не подлинныя, а воспроизведенныя, тѣмъ не менѣе они расширяютъ нашъ кругозоръ въ области чувствъ, подобно тому какъ изображенія или описанія тропическихъ или допотопныхъ животныхъ, хотя бы мы и не видѣли ихъ въ дѣйствительности, расширяютъ нашъ умственный кругозоръ. При этомъ то обстоятельство, что мы испытываемъ не подлинныя, а лишь отраженныя чувства, способствуетъ болѣе объективному къ нимъ отношенію [1]). Благодаря произведеніямъ искусства,

[1]) Характерною чертою эстетическаго чувства считается его безкорыстность или незаинтересованность. Мать Гамлета, конечно, не могла отнестись объективно къ тому представленію, которое устроилъ для нея Гамлетъ; но даже и въ томъ случаѣ, если содержаніе пьесы, которую мы смотримъ, близко насъ задѣваетъ, эта пьеса (если только она написана истиннымъ талантомъ) можетъ только способствовать болѣе объективному

мы живемъ не одними лишь узкими, окружающими насъ, интересами, но становимся причастны и къ вершинамъ чувства и мысли, даже къ такимъ, которыя рѣдко встрѣчаются въ дѣйствительности. Мы получаемъ возможность сравнивать, а это ведетъ къ болѣе справедливой оцѣнкѣ насъ самихъ и окружающихъ насъ, къ большей истинности нашихъ воззрѣній. По словамъ Липпса, «совершенное нравственное развитіе заключается въ способности отражать въ себѣ всѣ предметы и личности въ ихъ настоящей и правильной оцѣнкѣ. Чтобы назваться безусловно нравственнымъ, я долженъ все понимать и все воспринимать, я долженъ быть доступенъ и чувствителенъ ко всей радости и печали, которую можетъ переживать мой ближній. Мнѣ должно быть доступно и понятно все, что можетъ коснуться другихъ людей. Я долженъ обладать полнымъ и безусловнымъ самопознаніемъ, долженъ понимать значеніе каждаго моего поступка. Я долженъ понимать любую постороннюю личность со всѣмъ, что дѣлаетъ ее достойной или недостойной».

Именно эту задачу и выполняетъ настоящее, т. е. не тенденціозное искусство. «Художникъ, когда творитъ (говоритъ Д. Овсянико-Куликовскій), меньше всего думаетъ о передачѣ своей мысли другимъ: онъ поглощенъ внутреннимъ процессомъ созданія этой мысли. Дѣло въ томъ, что *идея* не дана напередъ,—и плохъ

отношенію съ нашей стороны къ окружающей насъ дѣйствительности. Интересный примѣръ подобнаго дѣйствія былъ въ жизни Гёте. Ко дню рожденія герцогини Луизы Гёте написалъ пьесу «Лила, хорошая жена», въ которой, какъ въ зеркалѣ, хотѣлъ показать герцогу и герцогинѣ ихъ отношенія и такимъ образомъ способствовать ихъ согласію между собою. Пьеса произвела сильное впечатлѣніе. Съ тѣхъ поръ отношенія супруговъ, по крайней мѣрѣ, по внѣшности, стали значительно лучше. (См. М. *Гранстремъ*. «Шиллеръ и Гёте». Спб. 1902). Пассивность эстетическихъ чувствъ, при условіи, что они будятъ не столько чувства, сколько *мысль* (или же высшія чувства интеллектуальнаго характера), не можетъ считаться недостаткомъ.

тотъ художникъ, который, имѣя готовую идею, только подыскиваетъ образы для ея выраженія. Настоящіе художники никогда такъ не творятъ. Для нихъ идея есть *x*, искомое. Художникъ - это тотъ *мыслитель*, который апперцепируетъ идею образами» [1]).

То же самое выражено въ другихъ словахъ Е. Аничковымъ: «Художественное творчество есть дѣятельность, вызываемая инстинктивною потребностью художника выразить возникшую при сильнѣйшемъ умственно-эмоціональномъ возбужденіи внутреннюю видимость съ тѣмъ, чтобы она въ свою очередь произвела то же или схожее впечатлѣніе и на другихъ людей. При этомъ находящійся въ состояніи творчества человѣкъ, такъ же какъ и воспринимающій его созданіе, испытываетъ сильнѣйшее *наслажденіе* отъ этого возбужденія, или, что то же, *расширеніе своихъ силъ и способностей*» [2]).

Такимъ образомъ мы вернулись къ тому вопросу, съ котораго начали: сущность художественнаго наслажденія дѣйствительно заключается во внутреннемъ подраженіи (переживаніи), и вызвать такое подражаніе дѣйствительно составляетъ ту задачу, которую ставитъ себѣ художникъ, но только внутреннее подражаніе его зрителей или читателей направляется не на то или иное дѣйствующее лицо, а на самого художника.

«Чѣмъ сильнѣе талантъ автора (говоритъ В. Г. Вальтеръ), чѣмъ сильнѣе онъ на насъ дѣйствуетъ, тѣмъ горячѣе наше желаніе узнать, какъ смотритъ самъ авторъ на поступки своихъ героевъ». Другими

---

[1]) Апперцепировать—значитъ, посредствомъ уже полученнаго и сохраняемаго въ памяти образа, узнать, понять, объяснить себѣ другой, вновь представившійся образъ того же рода. См. *Д. Овсянико-Куликовскій* «Психологія художественнаго процесса» въ «Сѣверн. Вѣстн.» 1893 г. №№ 11—12.

[2]) *Е. Аничковъ.* «Эстетика»—въ «Энциклопедическомъ словарѣ» Брокгауза-Ефрона. Спб. 1904. Полутомъ 81. (Стр. 113).

словами, чѣмъ полнѣе было полученное нами *эстетическое* впечатлѣніе, тѣмъ неизбѣжнѣе дальнѣйшая работа нашего сознанія, принимающая *этическое* направленіе. Какъ говоритъ К. Гроосъ [1]), отношеніе искусства къ морали основано не на какихъ-нибудь логическихъ законахъ, имѣющихъ общее значеніе,—его должно искать въ своеобразномъ, личномъ мірѣ индивидуума, которому присущи какъ эстетическія, такъ и нравственныя чувства. Наше сознаніе не можетъ одновременно разсматривать предметъ съ разныхъ точекъ зрѣнія. Раскрашенная статуя раздваиваетъ наше вниманіе, такъ какъ созерцаніе красокъ мѣшаетъ намъ отдаться наслажденію формою. Подобнымъ же образомъ мы можемъ наслаждаться художественнымъ произведеніемъ лишь до тѣхъ поръ, пока наши этическія чувства дремлютъ; послѣднее вполнѣ естественно, такъ какъ въ художественномъ произведеніи мы имѣемъ дѣло не съ дѣйствительностью, но съ фикціею Но, по закону нашей психики, всякое эмоціональное возбужденіе, если оно прервано, развивается далѣе съ увеличенною силою. Живя нѣкоторое время исключительно эстетическимъ созерцаніемъ, мы съ обновленными силами и съ особенною охотою отдаемся дальнѣйшей работѣ нашего сознанія, въ которой теперь выступаетъ на первый планъ уже не эстетическая, а этическая сторона вопроса.

Но именно въ тѣхъ видахъ, чтобы наше эстетическое наслажденіе не нарушалось вмѣшательствомъ нашихъ этическихъ чувствъ, художественное произведеніе должно стоять въ извѣстныхъ отношеніяхъ къ нашимъ моральнымъ взглядамъ. Оно должно избѣгать какъ слишкомъ рѣзкаго оскорбленія нравственности, такъ и излишняго подчеркиванія нравственной стороны.

---

[1]) *Гроосъ.* «Введеніе въ эстетику». Кіевъ. 1899.

Единогласіе въ данномъ вопросѣ невозможно. То, что у одного вызываетъ уже величайшее нравственное негодованіе, то для другого можетъ пройти вполнѣ незамѣченнымъ. Болѣе тонкое развитіе нравственныхъ чувствъ въ наше время дѣлаетъ невозможнымъ для насъ наслажденіе такими зрѣлищами, которыя были возможны въ средніе вѣка, въ древнемъ Римѣ (гладіаторскія игры), или, напримѣръ, въ современной Испаніи (бои быковъ). И вотъ тутъ-то и сказывается нравственная сторона личности автора. Онъ говоритъ безсознательно, но его нравственное чувство не дозволитъ ему допустить въ своемъ произведеніи такихъ положеній, которые, слишкомъ сильно задѣвая нравственное чувство, уничтожаютъ эстетическую иллюзію. Съ этой точки зрѣнія вполнѣ понятно, что, какъ говоритъ В. Г. Вальтеръ, въ настоящее время читатель требуетъ, чтобы въ произведеніи чувствовалось отношеніе автора къ своимъ героямъ съ точки зрѣнія нравственной оцѣнки. И вотъ, если талантливый писатель проводитъ въ своихъ произведеніяхъ такія воззрѣнія на нравственность. которыя онъ искренно проповѣдуетъ, то такая искренность увеличиваетъ его талантъ и удесятеряетъ дѣйствіе его произведенія на читателя.

Примѣромъ можетъ служить нашъ А. Н. Островскій. У него элементъ морали занимаетъ, такъ сказать, всю аванъ-сцену. «Это не значитъ», говоритъ А. Кугель [1], «что Островскій морализируетъ, или не чувствуетъ людей въ ихъ цѣломъ! Это значитъ только, что къ своимъ героямъ онъ не относится этически-безразлично, но предъявляетъ къ нимъ прежде всего тотъ простой житейскій вопросъ, какой и мы обыкновенно задаемъ по отношенію къ ближнимъ. Нашъ

---

[1]) *А. Кугель.* Театральныя замѣтки. – «Театръ и искусство» 1907 г. № 13.

первый вопросъ: хорошій или дурной человѣкъ? Такъ и у Островскаго слышится всегда испытующій голосъ: кто ты, милъ человѣкъ? Есть ли на шеѣ крестъ или нѣтъ? Какая-то общая атмосфера добраго чувства окружаетъ его пьесы. Отсюда – глубокая сценичность Островскаго. Добро у него всегда торжествуетъ. Напр., въ пьесѣ «Женитьба Бѣлугина», написанной имъ совмѣстно съ Соловьевымъ, у Соловьева пьеса кончалась драматически—полнымъ разрывомъ между супругами. Островскій этому рѣшительно воспротивился. «Публика не проститъ», сказалъ онъ, и весь послѣдній актъ, имѣющій наибольшій успѣхъ и набросанный Островскимъ, представляетъ торжество добра и посрамленіе зла.

Такія пьесы, въ которыхъ особенно рѣзко и вразумительно раздѣлены добро и зло и центромъ служитъ борьба между добромъ и зломъ, называются мелодрамами. Успѣхъ хорошей мелодрамы въ значительной степени обусловливается ея концомъ, а именно побѣдой добра надъ зломъ. Дѣло въ томъ, что зритель, въ которомъ чувство и аффекты преобладаютъ надъ разсудкомъ (напр., юношество), чувствуетъ потребность помочь добру въ его борьбѣ со зломъ, несмотря на то, что онъ имѣетъ дѣло не съ дѣйствительною жизнью, а съ фикціею, и вотъ этой-то потребности и удовлетворяетъ благополучный конецъ пьесы: его требуетъ конфликтъ между пассивностью эстетическаго чувства и активностью этически настроенныхъ зрителей. Авторъ, удовлетворяющій этому требованію, всегда будетъ пользоваться успѣхомъ у наивной публики. Легко вызвать въ зрителяхъ то внутреннее подражаніе, къ которому они предрасположены.

Въ элементарныхъ случаяхъ, познакомившись съ какимъ-нибудь произведеніемъ искусства, мы сразу

угадываемъ мысль автора и говоримъ вмѣстѣ съ нимъ: «какъ жалки такіе люди!» или «какъ они хороши!» или: «какое забавное недоразумѣніе!» или: «какъ гнусны лицемѣріе и эгоизмъ;» и т. п. Въ болѣе сложныхъ случаяхъ мы читаемъ критиковъ, изучаемъ первоисточники художественнаго произведенія, жизнь его автора, эпоху, въ которую онъ жилъ, и пр.; и все это дѣлаемъ добровольно, охотно. Путемъ такого изученія мы извлекаемъ изъ художественнаго произведенія иногда гораздо больше, чѣмъ разсчитывалъ самъ авторъ [1]).

По выводамъ Лая, сознательный самообманъ, представляющій собою источникъ эстетическаго наслажденія, можно разсматривать, какъ форму духовной дѣятельности, при помощи которой человѣкъ можетъ въ сравнительно короткое время, не утомляясь, воспринять большое число представленій и чувствъ; такимъ образомъ, эстетическія впечатлѣнія могутъ сыграть въ воспитаніи пока еще недостаточно оцѣненную положительную роль. Недаромъ Гербартъ считалъ главною задачею воспитанія—эстетическое изображеніе внѣшняго міра. Но высшею формою искусства считается театръ, въ которомъ соединены всѣ отрасли искусства въ одно сложное, но тѣсное цѣлое. Принимая во вниманіе его воспитательное значеніе, театръ по справедливости можно назвать *школою жизни*. Жизнь—это также школа, но «кто ждетъ образованія отъ жизни, тому придется заплатить за него слишкомъ дорогою цѣною, потому что житейская мудрость является лишь тогда, когда уже поздно извлечь изъ нея настоя-

[1]) Нѣкоторая разница во взглядахъ между зрителемъ и авторомъ не мѣшаетъ симпатіи зрителя къ автору, если только авторъ отличается искренностью и талантливостью; въ этомъ случаѣ остается вѣрнымъ изреченіе: du choc des opinions jaillet la vérité.

щую пользу» [1]). Въ отношенiи къ взрослымъ чтенiе и театръ обыкновенно ведутъ (да и то не всегда) лишь къ провѣркѣ и частичной поправкѣ уже сложившихся взглядовъ, поддающихся измѣненiю лишь съ большимъ трудомъ; у дѣтей и юношества они влiяютъ на самое ихъ возникновенiе. При этомъ театръ имѣетъ преимущество передъ чтенiемъ въ наглядности. А если это такъ, то имѣемъ ли мы право лишать наше молодое поколѣнiе этого рода «школы жизни»? Не только не имѣемъ, а, напротивъ, должны направить усилiя къ тому, чтобы сдѣлать театръ, какъ мы уже сдѣлали литературу, орудiемъ воспитанiя. Вспомнимъ слова Гоголя, обращенныя къ молодому поколѣнiю: «Забирайте же съ собою въ путь, выходя изъ мягкихъ юношескихъ лѣтъ въ суровое, ожесточающее мужество, забирайте съ собою всѣ человѣческiя *движенiя*, не оставляйте ихъ на дорогѣ: не поднимите потомъ!».

Н. Бахтинъ.

---

[1]) *Шенбахъ* «Чтенiе и образованiе». Кiевъ. 1902.

Авторитетъ воспитателя.

Въ педагогической литературѣ вопросъ, затрагиваемый нами, не является новымъ, но признавая, что личность воспитателя, въ особенности въ интернатѣ, играетъ большую роль, считаемъ не лишнимъ вспомнить о тѣхъ необходимыхъ условіяхъ, которыя способствуютъ успѣху дѣла и не мыслимы безъ созданія авторитета воспитателя, способнаго вліять на массу въ хорошую сторону и подчинять ее своему вліянію. Помимо теоретическихъ положеній, предполагаемъ коснуться: 1) вопроса о призваніи; 2) какимъ образомъ затрудняется и усложняется работа воспитателя въ интернатѣ: оппозиціею товарищества, дисциплиною массы, введеніемъ порядка и пр. Идя далѣе, намѣтимъ вопросы: 3) какъ на практикѣ воспитатели ищутъ и добиваются той или другой высоты своего авторитета, и 4) о дѣятельности и первыхъ шагахъ на педагогическомъ поприщѣ молодого, начинающаго воспитателя.

Основа авторитета лежитъ въ превосходствѣ разума и воли, которое проявляется на дѣлѣ. Если при этомъ воспитатель пользуется обаяніемъ личности, такъ сказать, симпатиченъ питомцамъ, то это обстоятельство невольно будетъ привлекать къ нему юныя сердца, которыя, болѣе живя чувствомъ, поймутъ скоро, что

видятъ передъ собой «хорошаго человѣка», какимъ долженъ быть всякій педагогъ. Нравственный его обликъ долженъ представлять примѣръ, достойный подражанія, въ стремленіи къ идеаламъ правды, добра, чести и справедливости.

«Воспитатель долженъ стоять очень высоко въ мнѣніи своихъ воспитанниковъ, какъ вообще достойный уваженія человѣкъ». «Указанія и совѣты, чтобъ они цѣнились, должны идти отъ цѣльной личности, въ которой заразъ соединились теорія и практика, такъ что теорія перестала быть моралью, отвлеченнымъ нравственнымъ правиломъ, а сдѣлалась живымъ словомъ, льющимся изъ души человѣка» [1]). Отсюда вытекаетъ *искренность и сердечность*, съ которой воспитатель идетъ навстрѣчу дѣтямъ и, подкрѣпляя эти чувства любовью, имѣетъ возможность ближе подойти къ питомцамъ, быть доступнѣе, умѣя снисходить до ихъ уровня.

Любовь къ дѣтямъ является однимъ изъ признаковъ призванія воспитателя и поможетъ воспитанникамъ убѣдиться, что воспитатель живетъ ихъ интересами, принимаетъ ихъ близко къ сердцу, стремится всѣми силами принести имъ пользу, стараясь служить во всемъ примѣромъ, особенно слѣдя за тѣмъ, чтобы слово не расходилось съ дѣломъ. Говоря о любви къ воспитанникамъ, которая должна быть безкорыстной, самоотверженной, ласковой и разумной, отнюдь нельзя смѣшивать таковую со слабостью, баловствомъ, уступчивостью всякимъ капризамъ. § 35 инструкціи по воспитательной части для кадетскихъ корпусовъ указываетъ: «успѣху всего нравственнаго воспитанія существенно содѣйствуетъ живой примѣръ самого воспитателя»...

---

[1]) А. Н. Острогорскій. «Личность воспитателя къ дѣлѣ воспитанія». Педагогич. Сборн. Декабрь. 1867 г.

«Не менѣе необходимо имѣть постоянно въ виду, что вліяніе добраго примѣра оказывается вполнѣ дѣйствительнымъ лишь при условіи авторитетности наставника для питомца, и что не подкрѣпленный довѣріемъ, уваженіемъ и привязанностью его къ воспитателю примѣръ сего послѣдняго, самъ по себѣ, не можетъ считаться сильнымъ педагогическимъ факторомъ; установленію же такихъ именно благопріятныхъ для воспитанія отношеній всего болѣе способствуютъ: *спокойная твердость и строгая послѣдовательность* [1]) во всѣхъ дѣйствіяхъ и словахъ воспитателя, теплое участіе его къ каждому изъ воспитываемыхъ и добрая готовность помогать имъ въ достиженіи разумныхъ цѣлей, ободрять въ неизбѣжныхъ затрудненіяхъ и сочувствовать всякому ихъ успѣху». Серьезное отношеніе, разумная твердость дѣлаютъ поступки и требованія воспитателя болѣе опредѣленными, обдуманными и совершенно исключаютъ различныя колебанія, столь вредно отзывающіяся на образованіи характера воспитанниковъ. Отсюда слѣдуетъ, что воспитатель долженъ обладать прочно установившимся характеромъ и, имѣя твердыя правила, будетъ сообразовать съ ними свои мысли, слова и поступки. Прочно установившійся характеръ даетъ послѣдовательность въ дѣйствіяхъ и нравственную силу, что особенно отражается на дисциплинѣ въ классѣ. Слѣдуетъ обратить вниманіе на то, что воспитатель долженъ считаться съ силами своихъ питомцевъ. Между тѣмъ, намъ приходится сталкиваться съ обиліемъ и массой требованій, предъявляемыхъ въ особенности въ младшихъ классахъ, къ чему мальчики совершенно не привыкли, только что пріѣхавъ изъ дому. Въ такихъ случаяхъ нѣкоторыя дѣти теряются, запугиваются, бы-

---

[1]) Курсивъ нашъ.

ваютъ ошеломлены подавляющимъ количествомъ всякихъ «правилъ и требованій». Необходимо дать имъ время постепенно привыкнуть къ новой обстановкѣ, пріучать къ порядкамъ понемногу, дать возможность осмотрѣться въ новой для нихъ средѣ товарищей. Въ отношеніи религіозно-нравственнаго развитія воспитанниковъ истинная религіозность воспитателя является большой воспитательной силой и неотразимо вліяетъ на дѣтей, которыя инстинктивно, по внутренней чуткости натуры, угадываютъ ея правдивость и искренность. Въ исполненіи религіозныхъ обязанностей воспитатель долженъ быть примѣромъ для питомцевъ, неся съ собою религіозность, исходящую отъ сердца, а не ханжество, которое лживо, лицемѣрно, представляетъ одну внѣшность и обращено на мелочи. При всемъ этомъ воспитатель долженъ быть развитымъ, образованнымъ человѣкомъ съ сильной волей и настойчивостью въ трудѣ.

Обращая вниманіе на эти его достоинства, постоянно пользуясь совѣтами, указаніями и видя въ немъ умнаго человѣка, воспитанники убѣдятся на дѣлѣ въ пользѣ и необходимости созиданія въ себѣ подобныхъ же положительныхъ качествъ характера. Искренно преданный дѣлу воспитатель будетъ трудиться не изъ-за выгоды, самолюбія или страха начальства, *но по совѣсти.* Такой воспитатель будетъ строго слѣдить за собой, за своими словами и поступками, будетъ скроменъ и, отбросивъ всякое самомнѣніе, не станетъ считать себя образцовымъ педагогомъ, но съ готовностью будетъ учиться у другихъ, пользоваться указаніями и совѣтами опытныхъ лицъ, неустанно стремясь къ умственному и нравственному самосовершенствованію. Принимая во вниманіе особенности дѣтской натуры, воспитатель долженъ считаться съ различными проявленіями, свойственными

ихъ возрасту, живостью, подчасъ неумѣстной рѣзвостью, съ упрямствомъ и капризами. Оба послѣдніе недостатка въ характерѣ нерѣдко зависятъ отъ нервной организаціи ребенка, первоначально полученнаго домашняго воспитанія и вліянія среды; поэтому приходится иногда относиться къ такимъ дѣтямъ особенно внимательно и осторожно, не мѣряя поступки ихъ мѣрою взрослыхъ, а считаясь съ множествомъ иногда малозамѣтныхъ особенностей и странныхъ проявленій въ характерѣ ребенка. Всѣ три обстоятельства выдвигаютъ на первый планъ необходимость быть въ высшей степени *терпѣливымъ*. Послѣднее качество пріобрѣтается не легко, нужна огромная работа надъ собой и самонаблюденіе. «Воспитаніе, чѣмъ оно серьезнѣе, тѣмъ медленнѣе и кропотливѣе, и терпѣніе, послѣ строгости къ самому себѣ, едва ли не высшая добродѣтель воспитателя» [1]).

«Путь къ дружескимъ, сердечнымъ отношеніямъ между наставникомъ и его питомцами идетъ черезъ *справедливость*. Справедливость, заставивъ человѣка вникать въ дѣло, сблизивъ обѣ стороны, дастъ возможность ближе, глубже заглянуть въ душу юноши, познать красоту души человѣческой, познать человѣка» [2]). Далѣе глубокоуважаемый авторъ указываетъ, что справедливымъ обязанъ быть каждый, потому что это первое, самое элементарное требованіе, какое только можетъ быть предъявлено воспитателю. Чувство справедливости и отсутствіе лицепріятія особенно подчеркивается дѣтьми, которыя быстро различаютъ отношеніе къ нимъ воспитателя, а несправедливый или жестокій

[1]) А. Н. Острогорскій. «Личность воспитателя въ дѣлѣ воспитанія». Педагог. Сборн. Декабрь. 1867 г.

[2]) А. Н. Острогорскій. «Справедливость въ школьной жизни». Педагогическія экскурсіи въ области литературы.

поступокъ возбуждаетъ надолго недоброе чувство и иногда, глубоко западая въ душу ребенка, можетъ оставить слѣдъ въ теченіе всей жизни.

Чувству справедливости способствуетъ нерѣдко врожденный тактъ воспитателя, что даетъ ему возможность легче оріентироваться, найтись въ каждомъ затруднительномъ случаѣ, умѣть выбрать правильное рѣшеніе. Намѣченный въ общихъ чертахъ идеалъ воспитателя представляется желательнымъ, но трудно предполагать, чтобы всѣ положительныя качества соединялись въ одномъ лицѣ. Помимо гигантской и неустанной работы надъ собой, помимо добраго желанія, такой идеалъ трудно достижимъ; но представляется совершенно необходимымъ, чтобы каждый изъ педагоговъ всегда имѣлъ передъ собой начертаннымъ идеальный обликъ, къ которому бы стремился, совершенствовался, работалъ надъ собой, побѣждая свои недостатки, словомъ поставилъ бы цѣлью, по словамъ Н. И. Пирогова, «перевоспитать себя». Пусть каждый, искренно и съ любовью относящійся къ дѣлу и дѣтямъ, стремится къ самосовершенствованію, и это одно уже послужитъ залогомъ успѣха дѣла. Необходимо помнить, что воспитаніе требуетъ творчества, а не одного добросовѣстнаго, формальнаго исполненія своихъ обязанностей. Правилами и инструкціями можно указать средства для достиженія цѣли воспитательной дѣятельности, *но въ примѣненіи ихъ надо быть творцомъ.* Однимъ изъ необходимыхъ условій духовнаго творчества является увѣренность лица въ самомъ себѣ, въ своихъ силахъ, въ своемъ правѣ обнаруживать свою личность. Отсюда ясно, что дѣло воспитанія можетъ идти тѣмъ успѣшнѣе, чѣмъ больше воспитатель имѣетъ возможности чувствовать себя нравственно свободнымъ. Чтобы быть самостоятельнымъ, надо умѣть правильно выбирать сред-

ства для воспитанія, что представляется затруднительнымъ, при отсутствіи основательной педагогической подготовки, почему является необходимость спеціальнаго педагогическаго образованія для воспитателя. Умѣя правильно выбирать средства для воспитанія, педагогъ своей дѣятельностью возбудитъ къ себѣ довѣріе; если у него дѣло идетъ успѣшно, ему всегда дадутъ возможность проявлять свою иниціативу. Переходя отъ теоріи къ практикѣ, первое, чего мы должны коснуться, это вопроса «о призваніи», о чемъ обыкновенно такъ много говорится при рѣшеніи лица вступить на педагогическое поприще.

Каждый, желающій заняться педагогической дѣятельностью, долженъ основательно подумать, прежде чѣмъ взяться за дѣло воспитанія. Говоря о призваніи, слѣдуетъ предполагать, что лицо, посвящающее себя на служеніе юношеству, относясь съ любовью къ дѣтямъ, естественно должно было бы поинтересоваться вопросами воспитанія и прочесть кое-что изъ педагогическихъ сочиненій. Между тѣмъ практика показываетъ, что даже послужившіе воспитатели, командированные на педагогическіе курсы, при опросѣ, откровенно признавались, что ничего, кромѣ отдѣльныхъ статей изъ «Педагогическаго Сборника», за небольшимъ исключеніемъ, не читали. Такимъ образомъ представляется, что слово «призваніе» толкуется не всѣми одинаково.

Думается, что «призваніе» можно замѣнить другимъ, болѣе опредѣленнымъ требованіемъ: *любовь къ дѣтямъ*.

Впослѣдствіи, мы знаемъ примѣры, при указанномъ условіи, желаніи работать надъ дѣтьми, а слѣдовательно и надъ собой, добросовѣстно посвящая себя этой поистинѣ «подвижнической дѣятельности», каждый можетъ ис-

кренно заинтересоваться дѣломъ воспитанія. Постепенное увлеченіе, посвященіе всего себя на служеніе молодому поколѣнію отодвигаетъ на заднiй планъ личные интересы, заставляя безгранично отдаваться дорогому дѣлу; въ такомъ искреннемъ увлеченіи человѣкъ найдетъ и свое призваніе, убѣдится, что полюбилъ это «святое дѣло». Такой воспитатель своей дѣятельностью постепенно начнетъ пріобрѣтать авторитетъ, постепенно скажется его вліяніе, и онъ научится владѣть массой.

Въ нашихъ закрытыхъ учебныхъ заведеніяхъ у воспитателя нерѣдко большой классъ, и невольно нѣкоторыя личности ускользаютъ отъ вниманія, такъ какъ воспитатель не имѣетъ возможности затратить время для всѣхъ. Его вниманіе останавливается большею частью на воспитанникахъ или трудныхъ въ воспитательномъ отношеніи, или на главаряхъ, вліяющихъ на массу, а также, къ сожалѣнію, на болѣе малочисленной группѣ мальчиковъ, оказывающихъ доброе вліяніе на товарищей.

Роль воспитателя по отношенію къ главарямъ въ интернатѣ, на нашъ взглядъ, представляется одной изъ самыхъ важныхъ. Въ самомъ дѣлѣ, они служатъ проводниками въ массу различныхъ шалостей, а иной разъ являются главными возбудителями, дающими толчокъ для произведенія общаго безпорядка, носящаго нерѣдко демонстративный характеръ. Поэтому, умѣлое руководительство воспитателя такими лицами, его вліяніе на нихъ, умѣнье стать съ ними въ добрыя отношенія, подчинить ихъ своей волѣ—значительно поможетъ руководить массой и нерѣдко предотвратитъ групповыя шалости. Но это не значитъ, какъ приходилось видѣть, что воспитатель долженъ быть слабъ по отношенію къ такимъ лицамъ, какъ бы заискивая передъ ними; онъ

всегда долженъ быть авторитетнымъ наставникомъ, слова котораго служили бы внушеніемъ, способнымъ отвлечь ихъ въ иные моменты отъ дурного. Къ числу нѣкоторыхъ неудобствъ интерната, затрудняющихъ распространеніе воспитательскихъ воздѣйствій, является вліяніе болѣе развращенныхъ, испорченныхъ нравственно юношей, которые своими дурными примѣрами заразительно дѣйствуютъ на товарищей. Для достиженія внутренняго порядка въ интернатѣ существуютъ извѣстные правила, предъявляемыя дисциплиной.

Затрачивая на это много силъ и энергіи, воспитатель поневолѣ долженъ ограничить рамки и съузить цѣль нравственнаго воспитанія. Нерѣдко различныя правила и требованія влекутъ за собой всевозможныя нарушенія со стороны воспитывающихся. На этомъ основаніи, имѣя дѣло съ массой, иной разъ приходится наказать для того, чтобы неповадно было другимъ, хотя пострадавшее лицо на самомъ дѣлѣ, можетъ быть, и не такъ виновно; къ тому же къ разнымъ лицамъ примѣнимы различные способы воздѣйствія. Такимъ образомъ, дѣйствуя на массу, нерѣдко ослабляется вліяніе воспитателя на отдѣльныхъ лицъ. Удѣляя въ интернатѣ много времени массѣ воспитанниковъ, воспитатель все же, по возможности, долженъ считаться съ индивидуальностью каждаго и можетъ найти время, чтобы поговорить по душѣ, съ глазу на глазъ, съ отдѣльными лицами, и, если ему удалось придти на помощь питомцу въ трудный для него моментъ, такой воспитатель и въ интернатѣ будетъ проводить до нѣкоторой степени индивидуализацію въ воспитаніи, расположивъ къ себѣ питомца и вызвавъ его довѣріе. Представляется лучшимъ лишній разъ оказать довѣріе даже иногда мало заслуживающему на это воспитаннику, но этимъ можно еще рѣзче показать, что поко-

лебавшееся довѣріе воспитывающаго къ воспитываемому ставитъ обоихъ въ тяжелыя условія, нарушая взаимныя добрыя отношенія. «Желающій повліять на другихъ всегда желаетъ говорить уму и сердцу послѣдняго, ищетъ, можетъ быть, довѣрія, а не подчиненія» [1]).

Говоря о воспитаніи массы и о затрудненіяхъ, приносимыхъ извѣстными правилами и дисциплиной, мы должны принять во вниманіе, что «въ учебномъ заведеніи дисциплина не должна заслонять собою въ воспитателѣ его человѣческаго облика, его любви къ учащейся молодежи. Твердость въ дисциплинарныхъ требованіяхъ уживается съ заботливостью объ интересахъ питомцевъ, съ вниманіемъ къ личнымъ ихъ свойствамъ, съ прямотою и искренностью бесѣды и проч. И воспитаніе чувства привязанности къ своему наставнику здѣсь, въ школѣ, составляетъ такую же важную задачу, какъ и въ войскахъ. И въ школѣ дисциплина должна не мѣшать, а содѣйствовать культивированію личности» [2]). При воздѣйствіи на отдѣльныхъ лицъ слѣдуетъ помнить, что самолюбіе воспитанниковъ надо щадить, обращаться съ нимъ осторожно и бережно. «Пусть онъ (воспитатель), борясь съ недостатками питомцевъ, щадитъ личность, подверженную имъ. Осуждайте воровство, но не презирайте вороватаго мальчика и своимъ умѣніемъ поддержите въ немъ готовность бросить порокъ» [3]).

Однимъ изъ обстоятельствъ, затрудняющихъ также вліяніе воспитателя на классъ и на его работу въ немъ,

---

[1]) А. Н. Острогорскій. Къ вопросу о вліяніи одной личности на другую. Педагог. Сборн. Сентябрь. 1903 г.

[2]) А. Н. Острогорскій. Вліяніе личности воспитателя на воспитанниковъ въ нашихъ закрытыхъ заведеніяхъ. Педагогическ. Сборникъ. Май. 1868 года.

[3]) А. Н. Острогорскій. Ibid.

являются дежурства офицеровъ-воспитателей по ротѣ. Во время дежурства воспитатель есть надзиратель. § 105 инстр. по восп. части для кад. корп. указываетъ: «обязанность офицера-воспитателя на дежурствѣ состоитъ въ непосредственномъ надзорѣ за кадетами всей роты и за точнымъ исполненіемъ всѣхъ занятій по утвержденному расписанію; на дежурствѣ воспитатель не можетъ заниматься особо своимъ отдѣленіемъ, такъ какъ онъ долженъ постоянно слѣдить за всей массой порученной ему роты». И въ самомъ дѣлѣ, на дежурствѣ классъ остается безъ должнаго вниманія и вліятельной работы воспитателя, что не можетъ не отразиться на классной работѣ и нравственной сторонѣ воспитанія, невольно нѣчто ускользнетъ отъ вниманія воспитателя. Для пріобрѣтенія авторитета важна компетентность воспитателя въ сферѣ учебнаго дѣла, когда воспитанники убѣдятся сами въ знаніяхъ наставника, который долженъ приносить имъ осязательную пользу во время приготовленія уроковъ, помогая слабымъ, руководя помощью сильныхъ другимъ товарищамъ, принимая дѣятельное участіе въ учебномъ дѣлѣ, благодаря частому посѣщенію уроковъ. Питомцы, убѣдясь на дѣлѣ въ продуктивности воспитательской помощи, его умѣньи *научить ихъ заниматься*, будутъ относиться съ уваженіемъ къ его знаніямъ, что послужитъ къ упроченію его авторитета. Если бы воспитатель обязательно былъ преподавателемъ какого-либо предмета, это дало бы ему возможность пользоваться бо̀льшимъ авторитетомъ и распространять свое вліяніе во время уроковъ, когда представляется для этой цѣли много удобныхъ случаевъ и моментовъ. При этихъ условіяхъ авторитетъ воспитателя значительно бы возросъ въ глазахъ воспитанниковъ, такъ какъ учебное дѣло играетъ первенствующую роль въ каждомъ заведеніи. Въ настоящее время

немногіе изъ офицеровъ-воспитателей имѣютъ право преподаванія: поэтому, каждый маломальски дѣятельный воспитатель ищетъ способовъ распространенія своего вліянія. Въ этихъ поискахъ нѣкоторые находятъ удовлетвореніе во внѣклассномъ чтеніи и, главнымъ образомъ, въ бесѣдахъ о прочитанномъ, пріурочивая то или другое произведеніе (въ особенности въ младшихъ классахъ) для оказанія воспитательнаго воздѣйствія по поводу какого-либо выдающагося случая въ школьной жизни. Несомнѣнно внѣклассное чтеніе играетъ первенствующую роль послѣ учебнаго дѣла, и воспитатели справедливо находятъ въ этой области наиболѣе сильный факторъ для распространенія вліянія, возвышая свой авторитетъ благодаря образованію и начитанности. Ведя систематически дѣло внѣкласснаго чтенія, серьезный воспитатель можетъ придать ему характеръ образовательнаго значенія. Если бы въ рукахъ воспитателя было и учебное дѣло, престижъ его несомнѣнно стоялъ бы гораздо выше. Важнымъ средствомъ воздѣйствовать на дѣтей и доводить ихъ до намѣченной цѣли — есть *вѣра въ свое дѣло*, проведеніе въ жизнь своихъ глубокихъ убѣжденій при помощи неослабной воли; развивая ее въ своихъ питомцахъ, воспитывающій пріучитъ ихъ къ труду, стойкости характера. Самъ никогда не дѣйствуя по минутному впечатлѣнію и настроенію, воспитатель долженъ обдумат ьвсякую педагогическую мѣру. Особенно вредна поспѣшность и категоричность въ рѣшеніяхъ, такъ какъ мѣшаетъ отнестись къ дѣлу болѣе спокойно и влечетъ иногда за собой ошибки. Всякое минутное впечатлѣніе, раздражительность, дурное расположеніе духа отражается на воспитанникахъ, такъ какъ воспитатель, незамѣтно для себя, дѣлается несправедливъ, неумѣренно требователенъ и подозрителенъ;

въ немъ пропадаетъ терпѣливое отношеніе къ дѣтской рѣзвости, и онъ начинаетъ взыскивать часто и жестоко.

Нѣтъ сомнѣнія, что настроеніе, вообще расположеніе духа воспитателя передается питомцамъ, которые до такой тонкости изучаютъ своего наставника, что малѣйшее отклоненіе отъ извѣстной нормы дѣлается замѣтнымъ. Они всегда подмѣчаютъ, что «онъ (воспитатель) сегодня не въ духѣ!» Если этотъ воспитатель пользуется авторитетомъ, то обыкновенно дѣти стараются его не раздражать, не давать никакого повода съ своей стороны, иной разъ даже не подходятъ, оберегая и многое прощая такому воспитателю. Но бѣда воспитателю, не пользующемуся ни авторитетомъ, ни расположеніемъ; его раздраженное состояніе послужитъ поводомъ къ тому, чтобы «извести», что́ влечетъ за собой обыкновенно не мало осложненій, взаимныхъ недоразумѣній, проступковъ и т. д. Въ такомъ нервномъ состояніи воспитателю все представляется въ иномъ свѣтѣ, и онъ, точно ослѣпленный, дѣйствуетъ всегда во вредъ дѣтямъ и себѣ. Въ особенности такое настроеніе нежелательно, но нерѣдко бываетъ, во время дежурства, масса мелочей, въ особенности въ младшихъ ротахъ, можетъ раздражать, если не сдержать себя во̀время.

Воспитателю необходимо помнить объ этомъ и всѣми силами стараться вернуть самообладаніе, въ противномъ случаѣ такое дежурство будетъ для него нестерпимо тяжелымъ. Точно такъ же слѣдуетъ быть осторожнымъ въ дѣлаемыхъ замѣчаніяхъ; если часто обращать вниманіе на мелочи, этимъ можно надоѣсть воспитывающимся и въ свою очередь ихъ «извести»; лучше рѣже дѣлать замѣчанія, но дѣльныя, обдуманныя и строго обоснованныя, чтобы быть всегда приготовленнымъ къ вопросу питомца: на какомъ основаніи такъ

говоритъ воспитатель и почему?—Всѣмъ, знакомымъ близко съ воспитательской дѣятельностью въ интернатѣ, конечно извѣстно, что большей части руководителей даются воспитанниками различнаго рода прозвища, клички и т. д. Является вопросъ: какъ быть въ такихъ случаяхъ, если воспитатель часто слышитъ по своему адресу прозвище и это ему извѣстно? Какимъ образомъ прекратить это, во всякомъ случаѣ ненормальное отношенiе воспитывающихся, хотя бы эти выходки и не носили злостнаго характера? Насколько приходилось замѣчать на практикѣ, наилучшiй выходъ изъ этого положенiя, если воспитатель самъ, безъ всякихъ наказанiй, выяснитъ всю неумѣстность подобныхъ выходокъ, выйдетъ изъ этого положенiя, докажетъ, что эти шалости, конечно, не могутъ его не только оскорбить, обидѣть, но даже и не раздражаютъ; но это надо сдѣлать съ полной искренностью, не теряя собственнаго достоинства. Во многихъ случаяхъ, гдѣ воспитатель именно *самостоятельно*, благодаря присущему такту, выходилъ изъ этого положенiя, не прибѣгая къ помощи сослуживцевъ, а тѣмъ болѣе ротнаго командира или директора; вопросъ самъ собою оканчивался, при отсутствiи разбирательства дѣла: «кто крикнулъ?— когда?», а взамѣнъ спокойное, авторитетное отношенiе бываетъ неотразимо сильно. Если же за эти выходки слѣдуетъ наказанiе, если воспитатель озлобляется и даетъ дѣлу оффицiальный ходъ, воспитанники раздражаются, и такой педагогъ на долгое время, иной разъ навсегда, является жертвой издѣвательствъ со стороны толпы, которая подчасъ не сообразуется съ обстоятельствами и порою бываетъ весьма жестокой.

Въ поискахъ авторитета убѣждаемся, что таковой понимается довольно различно. Нѣкоторые сразу начинаютъ искать любви со стороны воспитанниковъ,

желая возможно скорѣе расположить ихъ къ себѣ. Воспитанники же, съ своей стороны, зорко присматриваются къ своему наставнику, подвергаютъ оцѣнкѣ его качества и, если въ ихъ мнѣніи онъ заслуживаетъ уваженія и довѣрія, то понемногу начинаютъ сближаться съ нимъ. Надо помнить, что любовь воспитанниковъ пріобрѣтается не сразу, никогда не нужно *искать этой любви*, въ погонѣ за которой слѣдуетъ нерѣдко популярничанье и подчасъ даже неискренность.

Любовь питомцевъ должна придти сама собою, безъ всякихъ стараній со стороны педагога. Дѣти и юноши своимъ чуткимъ сердцемъ сами оцѣнятъ хорошаго и справедливаго человѣка, пришедшаго «подвижнически» служить на пользу дорогому юношеству

Считаемъ умѣстнымъ сказать нѣсколько словъ о первыхъ шагахъ молодого начинающаго воспитателя. Кто бы ни былъ новый воспитатель, въ какомъ бы возрастѣ ни находился, какъ бы многочисленна ни была его семья, онъ долженъ и обязанъ считать себя совершенно не подготовленнымъ, присматриваться къ дѣятельности авторитетныхъ лицъ въ заведеніи и пользоваться ихъ совѣтами, откинувъ всякое самомнѣніе, ясно сознавать свое безсиліе въ столь трудномъ и серьезномъ дѣлѣ воспитанія. «Первый шагъ воспитателя, вступившаго въ завѣдываніе отдѣленіемъ, всегда очень важенъ, и отъ него зависитъ дальнѣйшій успѣхъ. Неблагопріятное впечатлѣніе надолго отталкиваетъ отъ него воспитанниковъ, а онъ долженъ добиться того, чтобъ они были готовы обращаться къ нему за совѣтомъ и помощью, довѣряли ему, были съ нимъ откровенны» [1]).

Всякій начинающій воспитатель обязанъ помнить, что за нимъ слѣдятъ сотни глазъ, въ особенности во

---

[1]) А. Н. Острогорскій. Вліяніе личности воспитателя на воспитанниковъ въ нашихъ закрытыхъ заведеніяхъ. Педагог. Сборн. Май. 1868 г.

время дежурства. Каждый его поступокъ, каждое слово учитывается, подвергается обсужденію, строжайшей критикѣ. Въ особенности опасенъ шагъ, когда воспитатель, что иногда случается, старается подражать, иногда даже незамѣтно для себя, старшимъ, болѣе авторитетнымъ воспитателямъ, подражая ихъ пріемамъ. Воспитанники это быстро подмѣчаютъ и даютъ сейчасъ же оцѣнку такому лицу. Слѣдуетъ быть осторожнымъ въ требованіяхъ, не предъявляя ихъ въ такой формѣ и объемѣ, какъ это дѣлается со стороны опытныхъ педагоговъ. Среди воспитанниковъ сразу составляется мнѣніе: «не успѣлъ пріѣхать, поучиться, а уже требуетъ», что влечетъ за собой иногда взаимныя недоразумѣнія.

Воспитателю надо имѣть вліяніе на старшій классъ въ ротѣ, но добиваться этого не слабостью къ нимъ, задабриваніемъ и заискиваніемъ, а снискавъ ихъ уваженіе, благодаря создавшемуся истинному авторитету, чтобы воспитанники въ каждую минуту безпрекословно исполняли его приказаніе или распоряженіе. Въ поискахъ за популярностью является попустительство и скрыванье проступковъ съ цѣлью «отличиться» и доказать, что отдѣленіе лучше другихъ, все наружно спокойно и благополучно. Такіе факты хотя рѣдко встрѣчаются, но бываютъ, поэтому считаемъ нужнымъ не оставить ихъ безъ вниманія. Съ такою же цѣлью нѣкоторые считаютъ своей обязанностью «помочь» слабымъ воспитанникамъ во время репетиціонныхъ или годовыхъ письменныхъ работъ, думая, что они какъ бы «спасаютъ» питомцевъ и въ этотъ моментъ оказываютъ подобное попустительство. Въ такихъ случаяхъ преподаватель становится въ ложное положеніе необходимости сдѣлать замѣчаніе такому воспитателю; воспитанники же видятъ, что въ нѣкоторыхъ случаяхъ можно расходиться съ понятіями о нравственности, прикрываясь по-

мощью воспитателя; это создаетъ въ ихъ глазахъ неправильное представленіе о серьезности экзамена, а главное: умаляется значеніе необходимости быть всегда въ высшей степени *добросовѣстнымъ* въ исполненіи своихъ обязанностей. Правда, временно воспитанники поддаются первому впечатлѣнію; приходилось иногда слышать: «вотъ такой-то—хорошій! онъ подсказываетъ на экзаменахъ». Но это временное увлеченіе воспитанниковъ вскорѣ проходитъ, они быстро оріентируются и увидятъ фальшь, тотъ невѣрный путь, по которому воспитывающій стремится завоевать расположеніе и симпатіи. Случаются также ссылки воспитателей, не умѣющихъ стать на должной высотѣ въ глазахъ воспитанниковъ, на авторитетъ другого лица, оправдываясь передъ ними въ своихъ поступкахъ тѣмъ, что отъ нихъ требуетъ ротный командиръ или директоръ. Все это, конечно, пагубно отражается на его личности, нерѣдко сводящейся къ нулю. Воспитанники даже больше любятъ строгихъ, но справедливыхъ наставниковъ, чѣмъ слабыхъ, у которыхъ всюду безпорядокъ. Указывая на случаи попустительства, популярничанья и т. д., мы должны признать, что противоположныя имъ—чрезмѣрная требовательность, узкая прямолинейность и сухой формализмъ приносятъ также большой вредъ. «Дѣти, у которыхъ чувство всегда дѣятельнѣе разсудка, ищутъ теплаго сочувствія живого человѣка и сразу отталкиваются отъ формалиста, котораго клеймятъ прозвищемъ «казеннаго человѣка» [1]). Обиліе требованій, всякія дисциплинарныя взысканія, строгая прямолинейность только мѣшаютъ воспитателю, такъ какъ ни одно дисциплинарное средство, никакія репрессивныя мѣры не могутъ насильственно помочь воспитателю пріобрѣсти автори-

[1]) А. Н. Острогорскій. Личность воспитателя въ дѣлѣ воспитанія. Педагог. Сборн. Декабрь. 1867 г.

тетъ. Приходилось наблюдать, какъ слабый воспитатель, чувствуя свое безсиліе передъ массой, кричитъ, суетится, бѣгаетъ, нервничаетъ и тѣмъ самымъ производитъ безпорядокъ, не умѣя найтись и окончательно теряясь въ затруднительныхъ случаяхъ. Это бываетъ иногда съ преданными дѣлу, даже образованными людьми, но совершенно не созданными для педагогической дѣятельности. «Одна наука не выучитъ воспитателя, хотя серьезное образованіе и во многомъ поможетъ ему. Необходима наблюдательность и особое чутье къ явленіямъ душевной жизни юношества» [1]).

Въ случаяхъ проявленія упрямства, если мы видимъ возбужденное состояніе воспитанника, то слѣдуетъ дать ему успокоиться, отложить даже бесѣду съ нимъ, а тѣмъ болѣе наложеніе взысканія, если оно явится необходимымъ. Питомецъ чутко пойметъ впослѣдствіи эту воспитательскую уступчивость, не являющуюся слабостью, а наоборотъ, сознаетъ, что его оберегаютъ и, успокоившись, вполнѣ подчинится волѣ воспитателя. Такія уступки никогда не подрываютъ авторитета (см. § 52 инструкціи по воспит. части для кад. корп.).

Воспитателю надо особенно опасаться встать въ ложное положеніе при разслѣдованіи проступковъ, чтобы ему его воспитанники никогда не отказывали сообщать истину. Для этого надо быть чуткимъ и отнюдь не переходить въ роль слѣдователя, что можетъ вызвать совершенно обратное: недовѣріе и даже ненависть къ такому воспитателю. Вспоминается указаніе авторитетнаго педагога П. А. Алексѣева (бывшаго директора Владимірскаго-Кіевскаго кад. корпуса), который говорилъ: «воспитатель отнюдь не долженъ превращаться въ слѣдователя. Если почему-либо нельзя найти

[1]) А. Н. Острогорскій. Затменія. (Педагог. экскурсіи въ область литературы).

виновныхъ и узнать подробностей, то лучше оставить дѣло, предоставить теченію, не настаивать. Повѣрьте, говорилъ онъ, впослѣдствіи правда всегда выйдетъ наружу, хотя, быть можетъ, поздно, но воспитанники сами выскажутся». Если же воспитатель упоренъ, настаиваетъ, то могутъ послѣдовать плачевные результаты: обиды, озлобленіе; довѣріе исчезнетъ, и вмѣстѣ съ тѣмъ рушатся всякія добрыя взаимныя отношенія. При довѣріи воспитатель скорѣе можетъ добиться раскаянія, хотя-бы даже поздняго, ибо «въ этомъ раскаяніи, испрошеніи прощенія—великая воспитательная сила». «Въ этомъ сознаніи, въ этомъ откровенномъ разсказѣ своего проступка заключается самое естественное, самое сильное наказаніе за преступленіе» [1]).—Важной воспитательной силой, возвышающей педагога въ глазахъ питомцевъ, является откровенное признаніе передъ ними своей ошибки. Они видятъ, что воспитатель слѣдитъ за собой и желаетъ быть справедливымъ.—Какъ указывалось, воспитатель долженъ быть *спокоенъ, выдержанъ, терпѣливъ, не долженъ горячиться*. Но спокойное отношеніе въ нашемъ дѣлѣ не всегда возможно и всегда едва ли полезно; какъ въ жизни мы неодинаково относимся къ чему-либо дурному, отвратительному, такъ и въ дѣлѣ нравственнаго воспитанія можетъ встрѣтиться столь отрицательное явленіе, что оно насъ возмутитъ, и пусть это воспитанники видятъ и знаютъ наше возмущеніе. Но это не значитъ, чтобы проявленіе чувства негодованія было частымъ.

Обращаясь къ примѣрамъ, которые являлись бы для насъ поучительными въ смыслѣ авторитета, считаемъ долгомъ упомянуть имя П. А. Алексѣева, который благодаря нравственной силѣ, широкому уму, искрен-

---

[1]) А. Н. Острогорскій. Затменія. (Педагог. экскурсіи въ область литературы).

ности, доброжелательству и близости къ воспитанникамъ, умудренный опытомъ, всегда являлъ собою высокій авторитетъ. Его чрезвычайная доступность, разумная доброта и стремленіе ко благу воспитанниковъ создавали теплыя, дружескія отношенія; въ особенности же возвышало его личность въ глазахъ питомцевъ сознаніе имъ своихъ ошибокъ. Будучи директоромъ корпуса, онъ однажды передъ ротой исповѣдалъ свои неправильныя дѣйствія. Такая высокая личность привлекала юныя сердца, бившіяся горячей любозью къ своему дорогому руководителю. Многіе бывшіе кіевляне не теряли съ нимъ связи въ послѣдующей самостоятельной жизни и сохранили самое теплое воспоминаніе о незабвенномъ директорѣ. Достаточно вспомнить, посвященные памяти покойнаго, некрологъ г. Жервэ въ «Русскомъ Инвалидѣ» и прочувствованныя воспоминанія въ «Педагогическомъ Сборникѣ» и въ др. газетахъ, чтобы признать, что покойный являлъ большую нравственную силу, соединяя въ себѣ рѣдкія достоинства авторитетнаго педагога. Считаемъ умѣстнымъ процитировать мѣста изъ приказа по 2-му кадетскому корпусу отъ 17-го декабря 1887 года по поводу ухода изъ корпуса полковника Тимофеева. Настоящій приказъ помѣщенъ на страницахъ «Педагогическаго Сборника» за 1888 годъ, «съ цѣлію сдѣлать по вѣдомству извѣстнымъ честную и примѣрно - полезную дѣятельность полковника Тимофеева».

«Въ служебной дѣятельности полковника Тимофеева (пишетъ директоръ корпуса, генералъ Макаровъ), прежде всего, бросалась въ глаза самая искренняя преданность долгу службы, заслонявшая для него собою *всѣ другіе жизненные интересы* [1]). Можно, не преувели-

---

[1]) Курсивъ нашъ.

чивая сказать, что въ теченіе своего трехлѣтняго командованія ротою въ корпусѣ, *онъ жилъ въ ротѣ и для роты. Интересы роты были его личными интересами; онъ составлялъ съ нею какъ бы одно нераздѣльное цѣлое* [2]). Далѣе, нельзя было не замѣтить, что, командуя ротою, полковникъ Тимофеевъ, внимательно и серьезно относясь къ сколько-нибудь выдающимся явленіямъ жизни его воспитанниковъ, въ то же время не упускалъ изъ виду даже мелочныхъ условій ихъ жизненныхъ удобствъ, вполнѣ основательно признавая, что внимательное отношеніе ко множеству мелочей жизни воспитанниковъ въ концѣ концовъ можетъ оказать самое благотворное вліяніе на общій ходъ жизни ихъ въ корпусѣ. *Серьезно требуя отъ кадетъ своей роты самаго точнаго выполненія предъявляемыхъ имъ требованій, полковникъ Тимофеевъ, въ тоже время, относился къ нимъ съ полнѣйшею искренностью и сердечностью*: малѣйшее улучшеніе въ поведеніи кого-либо изъ болѣе слабыхъ въ этомъ отношеніи воспитанниковъ доставляло ему самое чистое удовольствіе; успѣхъ же всѣхъ ихъ вообще радовалъ его, какъ успѣхъ близкой его сердцу молодежи. Кадеты роты своимъ прощаніемъ съ бывшимъ ихъ ротнымъ командиромъ и выраженными ими *чувствами полнѣйшаго уваженія и самаго добраго расположенія къ нему* показали, что они съумѣли достойно оцѣнить оставляющаго ихъ командира». Въ настоящемъ примѣрѣ мы видимъ цѣльность всего общаго нравственнаго склада личности этого разумнаго педагога, искренно и серьезно относившагося къ дѣлу и къ горячо любимымъ имъ питомцамъ. Въ декабрьской книжкѣ «Педагогическаго Сборника» за 1906 г. помѣщено воспоминаніе «Воспитателя» о М. Е. Дерюгинѣ (бывшемъ директорѣ Одес-

---

[1]) Курсивъ нашъ.

скаго кад. кор), представляющее много поучительнаго для каждаго воспитателя. «Руководящимъ педагогическимъ принципомъ, который онъ неизмѣнно проводилъ въ жизнь самъ и старался внушить намъ (пишетъ «Воспитатель»), было его требованіе близко стоять къ кадетамъ и подчинять ихъ силѣ своего умственнаго и нравственнаго авторитета. Онъ былъ врагомъ грубой прямолинейности и строгости, основанной на подавляющемъ страхѣ. Отрицательно относясь ко всякимъ шаблонамъ, готовымъ формуламъ, онъ требовалъ отъ воспитателя въ каждомъ, даже, повидимому, ничтожномъ случаѣ, вдумчивости и осторожности. Строгость внѣшняя, показная, скрывающая нерѣдко подъ своей грозной оболочкой духовное убожество и безсиліе, — такая строгость претила душѣ истиннаго педагога. М. Е былъ «добрый» директоръ и, по выраженію кадетъ, «добро» относился къ нимъ. Но эта доброта не отождествлялась съ попустительствомъ, поблажками, заигрываніемъ: эта доброта являлась потребностью сердца, легшей въ основу педагогическихъ принциповъ, которыми М. Е. неизмѣнно руководствовался. И они (кадеты) чувствовали, что находятся въ рукахъ мягкихъ, благодушныхъ, но твердо ведущихъ ихъ по извѣстному направленію». Дѣйствительно, приходилось убѣждаться, что *разумная* доброта не есть слабость. При справедливомъ и серьезномъ отношеніи къ воспитанникамъ, она является связующимъ звеномъ, создаетъ желательную близость. У такихъ педагоговъ случаи добровольнаго признанія своей вины со стороны питомцевъ бывали гораздо чаще. Воспитанники идутъ къ такимъ лицамъ навстрѣчу, не боясь страха наказанія, зная, что они—ихъ сердечно любящіе доброжелатели. Эти иллюстраціи «нашихъ предшественниковъ, добромъ поминаемыхъ», служатъ нагляднымъ примѣромъ стремленія къ болѣе совершенному типу пе-

дагога, благодаря силѣ своихъ нравственныхъ качествъ, разуму, настойчивости, преданности дѣлу и сердечной любви къ дѣтямъ.—Но, чтобы вліяніе воспитателя было продуктивнѣе, оно должно быть продолжительнымъ, въ теченіе нѣсколькихъ лѣтъ; при частой же смѣнѣ воспитателей характеръ юноши, говоря словами инструкціи, получить лишь несвязное, отрывочное развитіе, чуждое столь необходимыхъ для жизни единства и цѣльности. Мы далеко не исчерпали всѣхъ теоретическихъ обоснованій и примѣровъ изъ практики; можно было бы привести ихъ не мало, но это вышло бы за предѣлы нашей задачи; мы боялись разбросаться, въ этомъ хотя не новомъ, но сложнымъ вопросѣ. Въ настоящей статьѣ мы считали необходимымъ обращать вниманіе на §§ инструкціи по воспитательной части для кадетскихъ корпусовъ, придерживаясь того мнѣнія, что эта книга должна быть тщательнѣйшимъ образомъ изучена каждымъ воспитателемъ, серьезнымъ разборомъ и освѣщеніемъ множества, указанныхъ въ ней, педагогическихъ принциповъ. Говоря объ этой полезной книгѣ, позволимъ себѣ закончить статью § 90-мъ, въ которомъ въ немногихъ словахъ начертанъ *идеалъ воспитателя*: «Во всѣхъ своихъ сужденіяхъ, поступкахъ и распоряженіяхъ воспитатель долженъ стремиться къ тому, чтобы *дѣйствительно стать для каждаго изъ своихъ питомцевъ лучшимъ образцомъ, авторитетнымъ совѣтникомъ, участнымъ и правдивымъ судьей*; [1]) если ему удастся достичь этого, то дѣло воспитанія приметъ надлежащее направленіе, которое избавитъ наставника отъ необходимости безпрерывно прибѣгать къ увѣщаніямъ, внушеніямъ, угрозамъ и взысканіямъ—этой легкой, но обыкновенно недѣйствительной замѣнѣ дѣльнаго практическаго воспи-

---

[1]) Курсивъ нашъ

танія. Независимо отъ успѣха дѣла въ самомъ заведеніи, даже далеко за стѣнами его, одно воспоминаніе о такомъ наставникѣ оказывается для бывшаго его питомца спасительнымъ средствомъ противъ всего злого и надежною поддержкой во всемъ добромъ».

И. А. Завадскій.

25 іюня 1907 года.

Праздникъ «Слава» у сербовъ и воспитательное его значеніе.

Южные славяне, пробывъ много вѣковъ подъ турецкимъ владычествомъ, сохранили тѣмъ не менѣе свою національную самобытность и твердую вѣру въ свое свѣтлое будущее.

Турецкое иго, такъ сказать, лишь внѣшнимъ образомъ давило ихъ. Препятствуя, какъ вообще всякое рабство, культурному развитію юго-славянъ, оно не только не убило въ нихъ духовной жажды къ свободѣ, стремленія къ самостоятельной гражданской жизни и прогрессу, но сообщило имъ непреодолимую настойчивость въ достиженіи ими политической самостоятельности. Тяжелый гнетъ этого ига внѣдрилъ славянамъ сознаніе, что лишь дружное единеніе и взаимная поддержка могутъ облегчить скорбь и тяжесть ихъ рабства, что только, сохраняя свою національную самобытность, родовыя и дружескія связи, они могутъ надѣяться собраться съ силами и скинуть съ себя ненавистное иго и начать новую жизнь.

Сознавая это, стремясь всѣми силами и помыслами къ желанной свободѣ, славяне удалялись изъ своихъ родныхъ городовъ въ отдаленныя села и веси, гдѣ вдали отъ своихъ угнетателей-турокъ, въ кругу сородичей у

своего домашняго очага, одухотворялись идеей свободы и собирались съ силами ее получить.

Такимъ образомъ домашній очагъ славянина, его общинная жизнь, основанная на обычаяхъ и завѣтахъ предковъ, являлись источникомъ той національной мощи, которая, постепенно развиваясь до несокрушимой силы, скинула наконецъ вѣковые оковы рабства и даровала юго-славянамъ свободную жизнь.

Поэтому понятно, почему въ бытовой жизни славянъ завѣты предковъ и національные обычаи пользуются до сего времени весьма важнымъ значеніемъ.

Въ исторіи освобожденія Сербіи, нынѣшняго королевства, слѣдованіе завѣтамъ старины, соблюденіе древнихъ народныхъ обычаевъ имѣло весьма существенное практическое значеніе. Освященныя этими обычаями домашнія и общественныя празднества служили дѣйствительнымъ средствомъ національному единенію славянъ, укрѣпленію въ нихъ идеи свободы, развитію въ подрастающемъ поколѣніи чувства любви къ родинѣ.

Многіе изъ такихъ обычаевъ и народныхъ празднествъ сохранились до настоящаго времени и не утратили еще своего воспитательнаго значенія въ бытовой жизни юго-славянъ. Однимъ изъ особенно характерныхъ и сохранившихся съ давнихъ временъ обычаевъ является празднованіе у сербовъ «Славы».

Отличительная особенность этого праздника та, что «Слава» существуетъ только у сербовъ; другіе славянскіе народы ея не имѣютъ. Есть даже пословица «где je Слава, ту je Србин», т. е. всякій празднующій Славу— сербъ по происхожденію. Въ Герцоговинѣ, Черногоріи, Бокѣ-Которской, говоритъ этнографъ Врчевичъ, нѣтъ дома, который бы не праздновалъ «Славы», будь то богатый или бѣдный. Но не только сербы Балканскаго

полуострова, а живущіе въ Австро-Венгріи, какъ-то: въ Сремѣ, Славоніи, Хорватіи и Далматіи сохраняютъ и чтятъ этотъ древній народный обычай.

Сербъ готовъ цѣлый годъ отказывать себѣ во всемъ, лишь бы на праздникѣ «Славы» принять и угостить на славу. «Слава» у сербовъ считается столь важнымъ праздникомъ, что никакое семейное горе, случившееся въ день «Славы», не прерываетъ торжества.

Празднованіе совершается по установленному издревле ритуалу, который строго соблюдается во всѣхъ краяхъ, населенныхъ сербами — отъ «кучи», т. е. жилища бѣднаго «селяка»-поселянина до палатъ короля.

Начало празднованія «Славы» относится ко времени сѣдой старины. Удостовѣрено, говоритъ Ст. Новаковичъ [1]),—что еще во времена языческія въ Сербіи праздновалась «Слава». Тогда каждый домъ или семья имѣли своего домашняго бога, которому приносились жертвы, чтобы его умилостивить и получить его покровительство, обезпечивающее, по тогдашнимъ воззрѣніямъ, мирную и счастливую жизнь всѣхъ домочадцевъ.

Эта привычка—имѣть своего домашняго бога такъ глубоко укоренилась въ семейномъ быту сербовъ, что *съ принятіемъ христіанства они, несмотря на протесты духовенства, не могли отрѣшиться отъ нея.* Исповѣдуя православную вѣру, соблюдая установленные церковью обряды, посты и праздники, они въ тоже время исполняли и многія языческія обрядности; къ такимъ обрядностямъ прежде всего надлежитъ отнести прославленіе и поклоненіе домашнему богу. Тогда православное духовенство, видя и сознавая свое безсиліе въ борьбѣ съ языческимъ суевѣріемъ сербовъ, сдѣлало имъ уступку, предложивъ имъ, вмѣсто своего домашняго бога-покро-

---

[1]) Revue Bleue № 3. 1883 г. «Une fête populaire en Serbie».

вителя, избрать покровителемъ какого нибудь христіанскаго святого.

Такъ какъ такое предложеніе не противорѣчило тогдашнему міровоззрѣнію сербовъ и не нарушало ихъ семейнаго быта, основаннаго на завѣтахъ ихъ предковъ, то они согласились на такое предложеніе духовенства и подъ вліяніемъ священниковъ замѣнили своего домашняго божка христіанскимъ святымъ, котораго и стали считать своимъ покровителемъ дома и прославлять его въ день почитанія его православною церковью.

Но существуетъ еще и другое объясненіе происхожденія «Славы», основанное на легендѣ, утверждающей, что сербскія племена, по мѣрѣ принятія христіанства, избирали въ свои патроны того святого, въ день котораго они крестились, а затѣмъ въ воспоминаніе этого знаменательнаго событія установили ежегодное семейное торжество и прославленіе избраннаго при крещеніи святого, сначала какъ покровителя семьи, а потомъ и всего послѣдующаго рода.

Какое изъ этихъ двухъ объясненій болѣе отвѣчаетъ истинѣ, удостовѣрить трудно; достовѣрно же лишь то, что почитаніе сербами-язычниками домашняго бога положило основаніе празднованію сербами-христіанами «Славы», совершаемому нынѣ въ честь христіанскаго святого. Достовѣрность такого объясненія происхожденія «Славы» подтверждается также тѣмъ, что въ церемоніалѣ празднованія ея, на ряду съ христіанскими священнодѣйствіями, встрѣчаются и языческія обрядности.

«Слава»» называется также — «Крсно-Име», — что значитъ день ангела-хранителя дома, «благ дан» — большой праздникъ, «Свето или Свети» — праздникъ святого покровителя дома.

Наиболѣе чтимый святой у сербовъ св. чудотворецъ Николай. Въ день св. Николая, 6-го декабря, въ Бѣлградѣ болѣе всего «Славъ». Затѣмъ много «Славъ» бываетъ 8-го ноября, въ день св. Архангела Михаила, 23-го апрѣля—въ Юрьевъ день, 7-го января, въ день св. Іоанна, 26-го октября—св. Димитрія.

Всѣ учебныя заведенія славятъ день св. Саввы, просвѣтителя Сербіи. Королевскій домъ славитъ день св. апостола Андрея Первозваннаго. Прежде родъ князей Карагеоргіевичей праздновалъ свою Славу въ день св. Климентія, но послѣ взятія 30-го ноября 1806 г. верховнымъ вождемъ сербскимъ Георгіемъ Карагеоргіевичемъ Бѣлграда стали праздновать «Славу» въ годовщину этого знаменательнаго для каждаго серба событія, а покровителемъ рода Карагеоргіевичей почитать св. апостола Андрея Первозваннаго, прославляемаго церковью 30-го ноября.

Самое старое упоминаніе о «Славѣ» относится къ XIV вѣку: въ грамотѣ братьевъ жупáна Бѣляка и воеводы Радича Санковичей отъ 15-го апрѣля 1391 года, въ которомъ они клянутся дубровчанамъ между прочимъ «Светем Юрьем» и «Архангелом Михаилом» «нашими крстними имени» [1]).

«Слава» или Крсно-Име не есть праздникъ одного изъ членовъ семьи, а цѣлаго дома, всего рода. «Слава» передается наслѣдственно потомству, и выраженіе — «угаси му се свеча», т. е. потухла его свѣча, которую зажигаетъ хозяинъ дома во время празднованія «Славы» — самое горькое для серба — оно означаетъ, что у такого человѣка нѣтъ сыновей-наслѣдниковъ, которые бы могли продолжать праздновать «Славу» своего отца. Принявшій наслѣдство принимаетъ и «Славу» лица, отъ котораго получаетъ наслѣдство.

[1]) Праздникъ «Слава» у сербовъ. А. Кулаковскій.

Жена послѣ смерти мужа празднуетъ «Славу» своего покойнаго мужа; если-же она единственная дочь и получила наслѣдство отъ отца, то ей надлежитъ праздновать двѣ «Славы»—мужа и отца. По смерти вдовы, праздновавшей «Славу» покойнаго мужа, эта «Слава» переходитъ къ старшему члену семьи, въ домѣ котораго и совершается празднованіе въ собраніи всѣхъ остальныхъ братьевъ и сестеръ. Такимъ образомъ «Слава» пользуется особымъ почтеніемъ въ бытовой жизни сербовъ; празднованіе ея совершается по установленному издревле ритуалу, отступленіе отъ котораго считается грѣхомъ, за который можетъ постигнуть кара Божія.

Къ празднику «Славы» по установленному традиціонному правилу въ каждомъ домѣ должны быть заготовлены слѣдующіе предметы: [1]) восковая свѣча—«крсна свеча», хлѣбъ или пирогъ—«колач», коливо—«кольйво», ѳиміамъ или ладанъ—«тамјан», оливковое масло—«зейтинъ» и вино. Предметы эти знаменуютъ собою жертвоприношенія, которыя совершались при поклоненіи сербами-язычниками своимъ домашнимъ божкамъ, а вмѣстѣ съ тѣмъ, будучи освящены благословеніемъ православныхъ священниковъ, имѣютъ значеніе поминовенія усопшихъ, отошедшихъ въ жизнь вѣчную, а также и земное довольство—изобиліе плодовъ земныхъ.

Свѣча обыкновенно приготовляется поселянами изъ воску домашнихъ пчелъ, горожане же имѣютъ покупную. Иногда на свѣчѣ бываетъ изображеніе празднуемаго святого. Свѣчу на «Славѣ» зажигаетъ самъ хозяинъ и самъ-же ее гаситъ, заливая ее виномъ. Свѣча изъ желтаго воску предпочитается свѣчѣ изъ бѣлаго.

---

[1]) Годишница.

Хлѣбъ приготовляется изъ чистой пшеничной муки, заквашенной на дрожжахъ. На растворъ употребляется святая богоявленская вода или освященная передъ празднованіемъ «Славы»—наканунѣ. Канунъ «Славы» называется—«навечери» или «навечје». Придя въ домъ для освященія воды, священникъ читаетъ соотвѣтствующую молитву, въ которой поминаетъ всѣхъ членовъ семьи, а затѣмъ, окропивъ освященною водою всѣхъ присутствующихъ и весь домъ, передаетъ святую воду хозяйкѣ, для раствора муки на тѣсто хлѣба—колача. Кромѣ «колача», изъ того же тѣста приготовляется «крстак», «поскурица»—просфора. Затѣмъ изъ прѣснаго тѣста печется лепешка, называемая—«пòгача» и изъ кукурузной муки хлѣбъ—«проjа». Верхнюю корку «колача» покрываютъ сдѣланными изъ тѣста разными узорами и рельефными рисунками, по серединѣ—букетъ базилики.

«Кольиво» приготовляется изъ каши изъ разваренныхъ зеренъ крупной пшеницы, перемѣшанныхъ съ сахаромъ и толченымъ миндалемъ. Приготовленная такимъ образомъ смѣсь кладется на блюдо, и ей придается форма круглаго хлѣба; верхнюю часть украшаютъ разными сластями.

Празднованіе «Славы» начинается иногда наканунѣ—«навечери» и продолжается три дня. Второй день «Славы» называется — «патарице», «паjутарjе», третій — «уставице». Въ Герцеговинѣ празднованіе «Славы» продолжалось до 8 дней. Въ Черногоріи «Слава» праздновалась 5—6 дней.

Такое продолжительное празднованіе многихъ разоряло и крайне неблагопріятно отражалось на общемъ матеріальномъ положеніи юго-славянъ поэтому противъ такихъ продолжительныхъ празднованій принимались мѣры Такъ, напримѣръ, въ 1853 году князь

Данило Черногорскій издалъ строгій приказъ ограничить празднованіе «Славы» однимъ днемъ. Въ Сербіи въ настоящее время «Слава» празднуется отъ одного до трехъ дней.

Приглашенія на «Славу» весьма характерны. Въ Босніи, напримѣръ, гдѣ и теперь празднованіе начинается наканунѣ, называемомъ тамъ—«мешенье», такъ какъ наканунѣ мѣсятъ «колач», хозяинъ, а чаще посланный имъ членъ семьи оправляется утромъ по сосѣдямъ и знакомымъ и беретъ съ собою сосудъ—«чутуру» съ водкой «ракjе». Придя въ домъ къ лицу, которое желаетъ пригласить на «Славу», посланный обращается къ нему съ привѣтствіемъ эпическаго характера, напримѣръ: «Помози вам Бог! Поздравио вам тата да додьете довече на чашу ракиjе; да се разговоримо и да мало ночи поткратимо; што буде Бог дао и Свети Никола, донео, нечемо сакрити; додьете; не моjете да не додьете». Въ переводѣ это означаетъ: Помоги вамъ Богъ. Кланяется вамъ отецъ, чтобы вы пришли вечеромъ на чашу ракіи, поговорить и посидѣть до ночи. Что дастъ Богъ и Св. Никола, все подастъ, ничего не утаитъ. Приходите, непремѣнно приходите!

Приглашаемый, выслушавъ привѣтствіе и приглашеніе, беретъ сосудъ съ ракіей и отвѣчаетъ: «Част чинио, част и дачекао, помогао му Бог и сваки угодни год; хвала му (славящему) и где чуjе и где не чуjе! [1]) Это значитъ: пусть дѣлаетъ честь (своимъ приглашеніемъ) и удостоится чести (принятіемъ приглашенія). Пусть поможетъ ему Богъ во всякій радостный день. Спасибо ему, гдѣ слышитъ (т. е. лично) и гдѣ не услышитъ (заглазно). Затѣмъ, отпивъ въ знакъ того, что принимаетъ приглашеніе, водку изъ сосуда, доливаетъ

[1]) Годишница. Стр. 120 и 121.

его своей водкой—ракіей, дабы сосудъ всегда оставался полнымъ.

Въ одномъ сербскомъ округѣ существуетъ еще такой обычай: славящій выходитъ на высокое мѣсто въ своемъ селѣ и кричитъ: «О! Милой, Радой и т. д. пришелъ мой лѣтошній день, неси ложку и пожалуй въ мой домъ на ужинъ, а завтра на обѣдъ! «Наступаетъ время ужина; гости собираются; хозяинъ встрѣчаетъ ихъ у своего дома и съ непокрытою головою обмѣнивается съ ними привѣтствіями, имѣющими характеръ оригинальности, при этомъ являющіеся на «Славу» приносятъ хозяйкѣ яблоко или айву. Гости входятъ въ домъ и садятся за столъ. Когда всѣ приглашенные соберутся, является молодая дѣвушка или молодуха и подаетъ всѣмъ присутствующимъ умыть руки. Послѣ этого начинается приготовленіе къ молитвѣ. Хозяинъ приноситъ кадильницу съ горячими угольями и восковую свѣчу, которую тутъ же зажигаетъ углемъ изъ кадильницы. Всѣ присутствующіе при этомъ встаютъ. Хозяинъ дома, окадивъ свѣчу, иконы, гостей и себя, начинаетъ громко читать молитву; присутствующіе вторятъ хозяину про себя. Молитва слѣдующаго содержанія: «Боже Милостиве, помоги! Св. Николай, мое «Крсно-Име» будь мнѣ въ помощь всюду и во всякомъ мѣстѣ. Св. Троица, живая Богородица, сохрани меня отъ всякихъ бѣдъ и вражеской руки; завтрашнее солнышко на радость мнѣ взойди и засіяй; честной Крестъ, благой Христосъ, сохрани меня отъ бѣды видимой и невидимой; помоги мнѣ грѣшному и всякому брату христіанину, который живетъ по правдѣ и Богу молится».

По окончаніи молитвы всѣ кланяются иконѣ, другъ другу и произносятъ привѣтствіе «пусть будетъ эта молитва во здравіе; да дастъ Богъ!»...

Затѣмъ всѣ опять садятся за столъ, и начинается ужинъ. Во время ужина хозяинъ, угощая ракіей, обращается къ «делибашѣ»—почетному предсѣдателю праздничнаго стола—и ко всѣмъ гостямъ съ привѣтственною рѣчью. Отъ лица гостей «делибаша» отвѣчаетъ здравицами. Здравицы носятъ на себѣ также печать оригинальности.

Начинаются онѣ перечисленіемъ именъ святыхъ, народныхъ героевъ или «юнаковъ», членовъ семьи, празднующей «Славу», и кончаются молитвою о прощеніи грѣховъ усопшихъ и веселіи живыхъ, какъ напримѣръ: «И на здравіе дому и хозяину и всему роду христіанскому. Богу слава и держава; намъ здравіе и веселіе. Аминь!». Женщины на ужинѣ «на́вечери» не присутствуютъ, занимаясь въ это время приготовленіемъ всего того, что, по обычаю, должно быть приготовлено къ «Славѣ». Въ городахъ приглашенія разсылаются печатными письмами или объявляются въ мѣстныхъ газетахъ; нѣкоторые имѣютъ визитныя карточки съ указаніемъ дня «Славы».

Не явиться съ поздравленіемъ въ день «Славы» или не принять приглашенія считается большимъ оскорбленіемъ, влекущимъ за собою разрывъ пріятельскихъ отношеній. Семьи, празднующія «Славу» въ одинъ и тотъ же день, считаются однославцами и какъ бы родственниками.

Самый день «Славы» начинается сборами всей семьи въ церковь. Хозяинъ при общей помощи всѣхъ домочадцевъ несетъ въ церковь все приготовленное наканунѣ для «Славы: свѣчи, кола̀чъ, просфору, кольиво, ладанъ, масло и вино. Свѣчи обыкновенно глава семьи несетъ самъ. Все принесенное для «Славы» въ церковь по установленному чину освящается, послѣ чего начинается обрядъ—«сеченіе кола́ча». Чинъ освященія мо-

жетъ быть совершенъ и на дому по возвращеніи отъ литургіи празднующей «Славу» семьи. Порядокъ освященія колача и кольива вездѣ одинъ и тотъ же, равно какъ и «сеченье колача» совершается по общему традиціонному церемоніалу.

Кому когда нибудь довелось бы быть на «Славѣ» королевскаго дома въ Бѣлградѣ, тому представился бы счастливый случай наблюдать, какъ по традиціонному обычаю совершается у сербовъ освященіе и сѣченье колача и убѣдиться, что празднованіе «Славы» представляетъ собою не только чрезвычайно интересное, торжественное зрѣлище, но и весьма знаменательное, имѣющее глубокій внутренній смыслъ событіе; тѣмъ болѣе, что королевская «Слава» празднуется въ день воспоминанія освобожденія отъ турокъ Бѣлграда 30 ноября 1806 года. Такимъ образомъ «Слава» династіи Карагеоргіевичей является не только праздникомъ королевской семьи, но и всей Сербіи.

30-го ноября минувшаго года празднованіе королевской «Славы» началось торжественнымъ богослуженіемъ въ бѣлградскомъ кафедральномъ соборѣ. Древній храмъ уже былъ полонъ молящимися—представителями скупщины, гражданъ, войска—когда Его Величество король со всею королевскою семьею прибылъ въ церковь. Встрѣченный у входа въ храмъ своею свитою и чинами королевскаго двора, привѣтствуемый поклонами собравшихся въ храмъ, король прослѣдовалъ къ своему царскому мѣсту. Митрополитъ и сонмъ духовенства въ роскошныхъ облаченіяхъ совершали литургію и торжественное молебствіе. По провозглашеніи многолѣтія королю и наслѣднику престола, Его Величество со своею августѣйшею семьею, принявъ благословеніе владыки митрополита, направился къ выходу, напутствуемый стройнымъ пѣніемъ: «Господи силою Твоею

возвеселится Царь и о спасеніи Твоемъ возрадуется зѣло»... Выйдя въ сопровожденіи всѣхъ членовъ своей семьи на̀ паперть, король поклономъ отвѣчалъ на привѣтствія народа — «Живио Краль!» Напутствуемый восторженными кликами собравшихся у собора, король отбылъ со своею семьею и свитою во дворецъ, гдѣ въ 11½ ч. утра была назначена церемонія сѣченья кола́ча.

Въ исходѣ 11-го часа утра начался съѣздъ лицъ, приглашенныхъ на торжество. Въ числѣ приглашенныхъ были всѣ министры во главѣ съ министромъ-президентомъ, члены государственнаго совѣта, депутаты народной скупщины, представители войска, духовенства и столичныхъ гражданъ, а также жены приглашенныхъ на праздникъ. Чины дипломатическаго корпуса на праздникѣ не присутствовали.

Ровно въ 11½ ч. утра начался королевскій выходъ. Его Величество въ предшествіи гофъ-маршала, окруженный членами своей семьи, выйдя изъ внутреннихъ аппартаментовъ въ обѣденный залъ, принявъ поздравленіе своей свиты, прослѣдовалъ въ пріемный залъ, гдѣ уже было все приготовлено для совершенія обряда сѣченья кола̀ча. Здѣсь находились старшіе чины правительства, а также почетные граждане съ ихъ женами. Духовенство съ высокопреосвященнымъ митрополитомъ собралось у стола, на которомъ были поставлены — кола̀чъ, коливо и прочіе предметы для совершенія обряда.

Король вышелъ въ залъ, привѣтливо отвѣтилъ на поклоны собравшихся гостей и собственноручно зажегъ восковую свѣчу, поставленную въ высокомъ подсвѣчникѣ передъ столомъ. Митрополитъ возгласилъ: «Бла́гословенъ Богъ нашъ»... начался чинъ освященія. Прочтя тропарь и кондакъ св. апостолу Андрею Первозванному, владыко началъ читать молитву объ освяще-

нія колáча, въ которой, призывая благословеніе Божіе на короля и его семью, помянулъ членовъ ея въ благочестивой вѣрѣ скончавшихся. По прочтеніи этой молитвы, митрополитъ, поливъ кольиво виномъ, взялъ въ руки «колàчъ» и надрѣзавъ нижнюю его корку ножемъ крестообразно, также полилъ его виномъ Затѣмъ къ митрополиту подошли—король, предсѣдатель скупщины и войникъ, т.-е. солдатъ, и взявшись вчетверомъ за «колáчъ», надломили его по надрѣзамъ, произнося: «колáчъ ломили, Бога молили; колáчъ переливали виномъ, домъ сей былъ-бы исполненъ миромъ, жизнью, здравіемъ и всякимъ добромъ. Боже дай!» Затѣмъ поцѣловавъ внутреннія части хлѣба по надломамъ, сложили ихъ снова и начали всѣ четверо символическое поворачиваніе колàча противъ солнца. Вращеніе повторялось три раза и сопровождалось пѣніемъ: «Исаія ликуй....., Святіи мученицы....., Слава Тебѣ, Христе Боже нашъ.....» т.-е. того же, что поется при вѣнчаніи. Такимъ образомъ въ этомъ символическомъ обрядѣ принимали участіе вмѣстѣ съ королемъ представители духовенства, войска и гражданъ.

По совершеніи освященія колàча было произнесено многолѣтіе королю и всему королевскому дому. Этимъ закончился чинъ освященія и сѣченія колáча.

Началось поздравленіе короля и его семьи. Его Величество самъ обходилъ присутствующихъ, привѣтливо отвѣчая на приносимыя поздравленія. Обойдя пріемный залъ, Его Величество со всею королевскою семьею въ сопровожденіи свиты, чиновъ двора и министровъ, прослѣдовалъ въ тронный залъ, гдѣ были всѣ прочіе приглашенные на праздникъ. Здѣсь же былъ сервированъ праздничный трапезный столъ. Король вышелъ въ залъ, поклонился присутствующимъ, восторженное «Живио Краль!» было отвѣтомъ на привѣтливый

поклонъ короля. Митрополитъ благословилъ трапезу. Король пригласилъ своихъ гостей къ столу.

Красивую картину представлялъ высокій свѣтлый тронный залъ королевскаго дворца. Вдоль всего дома красивой, пестрой лентой тянулся роскошно сервированный, украшенный живыми цвѣтами закусочный столъ. Разнообразіе костюмовъ и формъ, стройные звуки придворнаго оркестра, оживленныя и довольныя лица присутствующихъ, производили весьма отрадное впечатлѣніе. Радушное, чисто славянское гостепріимство высокихъ хозяевъ, привѣтливое вниманіе, съ какимъ Его Величество и члены королевской семьи обходили и угощали своихъ гостей, много способствовало всеобщему оживленію и праздничному настроенію Среди приглашенныхъ можно было встрѣтить и селяковъ въ своихъ коричневыхъ національныхъ костюмахъ съ опанками (родъ лаптей) — то депутаты народной скупщины. Обласканные привѣтливостью короля, удостоившаго ихъ своимъ ласковымъ разговоромъ, они непринужденно, но съ достоинствомъ принимали участіе въ общемъ веселіи и съ видимымъ удовольствіемъ лакомились королевскимъ угощеніемъ. Нѣкоторые изъ нихъ желая, вѣроятно, исполнить традиціонный обычай—сопровождать празднованіе «Славы» пѣніемъ народныхъ пѣсенъ, но изъ чувства деликатности, не рѣшаясь пѣть въ тронномъ залѣ—собрались въ кружокъ въ вестибюлѣ дворца и со стаканами въ рукахъ стройно пропѣли нѣсколько народныхъ пѣсенъ.

Около 2-хъ часовъ дня Его Величество обратился къ присутствующимъ съ привѣтственною рѣчью, на которую послѣдовало дружное и единодушное—«Живио Краль». Король поклонился своимъ гостямъ и, сопутствуемый стройными звуками торжественнаго марша, удалился во внутренніе покои.

Начался рѣзъѣздъ приглашенныхъ на «Славу» гостей, возвращающихся къ своимъ семьямъ съ отраднымъ впечатлѣніемъ о проведенномъ времени на королевскомъ праздникѣ и о привѣтливомъ радушіи высокихъ хозяевъ. Нѣтъ сомнѣнія, что и степенные селяки, депутаты скупщины, вернувшись въ свои родныя села, будутъ радостно вспоминать, какъ ихъ король празднуетъ «Славу», какъ онъ слѣдуетъ завѣтамъ своихъ славныхъ предковъ и какъ ласковъ онъ ко всѣмъ гостямъ. Обо всемъ этомъ они повѣдаютъ своимъ односельчанамъ, а тѣ поймутъ, что ихъ король также твердо хранитъ и соблюдаетъ обычаи родной народной старины, какъ законы своей страны, что онъ одухотворенъ одною съ народомъ своимъ идеею національной самобытности, и тогда не разъ, быть можетъ, изъ глубины ихъ груди вырвется: «Живио нашъ Краль Петаръ! во славу Сербіи и благо Его народа»!

Такимъ образомъ въ торжественномъ праздникованіи королемъ своей «Славы» сказывается и утверждается духовная связь государя-славянина съ единоплеменнымъ своимъ народомъ. Въ этомъ заключается его глубокій смыслъ, въ этомъ его великое моральное значеніе въ народной жизни сербовъ.

Обрядъ освященія и сѣченья колáча совершается почти повсемѣстно по только-что описанному порядку; лишь въ Ужицкомъ округѣ этому обряду придается характеръ поминальный, и читается даже молитва: — «со святыми упокой». Что же касается времени препровожденія дня «Славы», то въ этомъ отношеніи бываетъ нѣкоторое различіе, въ зависимости отъ мѣстныхъ обыкновеній, а также отъ условій матеріальнаго и общественнаго положенія.

Въ городахъ въ теченіе всего дня приходятъ съ поздравленіями, при чемъ каждому посѣтителю пода-

ютъ такъ называемое «сладко» — варенье и стаканъ воды, затѣмъ кольиво, вино и турецкій кофе. Въ полдень подается обѣдъ; на обѣдѣ присутствуютъ только приглашенные; на время обѣда пріемъ поздравленій прерывается. На обѣдѣ особымъ почетомъ пользуется «делибаша», который по установленному обычаю произноситъ здравицы. Здравицы бываютъ весьма разнообразны, и нѣкоторыя изъ нихъ чрезвычайно характерны, какъ, нацримѣръ, въ Герцоговинѣ въ день «Славы» употребляются слѣдующія здравицы [1]):

1) за добрый часъ обѣда, 2) за лучшее время, 3) во славу святого празднуемаго дня, 4) за здоровье хозяина, 5) хозяинъ провозглашаетъ здоровье гостей, 6) делибаша поднимаетъ здравицу, чтобы Богъ поддержалъ друзей и покорилъ враговъ, 7) во здравіе хозяйки дома, 8) заключительная здравица.

Интересное описаніе порядка празднованія «Славы» даетъ Кулаковскій въ своей статьѣ «праздникъ Славы у сербовъ». Въ Ягодинскомъ округѣ, по описанію Кулаковскаго, къ празднику «Славы» готовится четыре кола̀ча. Одинъ разрѣзывается наканунѣ вечеромъ, другой разрѣзаетъ священникъ въ день «Славы» по установленному чину, третій рѣжетъ хозяинъ съ избраннымъ лицомъ, называемымъ колоча̀ромъ, четвертый на другой день праздника, который тамъ называется «о̀крилье». Когда наступаетъ время провозглашать «Славу» хозяйка приноситъ «колач» на какомъ-нибудь хлѣбѣ. На «колач» она кладетъ свѣчу, ладонъ и цвѣты и ставитъ его на столъ, покрывъ полотенцемъ. Затѣмъ она цѣлуетъ руку, сначала хозяину, а затѣмъ каждому гостю. Послѣ этого колочаръ открываетъ хлѣбъ, снимая съ него полотенце. Когда хозяинъ покадитъ всѣмъ ладаномъ и подниметъ чашу въ честь

[1]) Годишница.

«Славы», колочаръ приступаетъ къ исполненію своей обязанности и разрѣзаетъ «кола́ч». Но проведя ножомъ до половины хлѣба, онъ останавливается и говоритъ: «Пиши, хозяинъ, что дашь? плугъ запнулся за пень?» Хозяинъ тогда объявляетъ, что онъ даетъ бочку вина, напримѣръ, жареную свинью или извѣстное количество рыбы, смотря по тому, приходится ли «Слава» въ постъ, или нѣтъ. Тогда колочаръ оканчиваетъ свое дѣло, разрѣзаетъ колачъ крестообразно и затѣмъ вмѣстѣ беретъ обѣими руками колачъ и поворачиваетъ его справа налѣво трижды. Повернувъ разъ, онъ говоритъ: «Величай, Господи, домъ и хозяина». Всѣ гости поддерживаютъ «колач» и принимаютъ участіе въ этомъ символическомъ поворачиваніи хлѣба. Остатки вина, коимъ поливается колачъ, сливаются въ чашу. Затѣмъ всѣ гости, безъ различія пола, получаютъ по цвѣтку съ этого хлѣба и пьютъ вино рюмкою, которая тогда называется «посладе́ница».

Часто празднованіе «Славы» сопровождается пѣніемъ юнацкихъ пѣсень, а молодежь танцуетъ «ко̀ло», т.-е. водитъ хороводъ.

Когда кончается праздникъ, гости начинаютъ прощаться съ хозяиномъ, при чемъ прощанье также сопровождается установленными рѣчами эпическаго характера; въ нихъ выражается благодарность за пріемъ и угощеніе.

«Слава» празднуется не только каждою семьею, каждымъ домомъ, но селомъ или общиною. До сихъ поръ въ нѣкоторыхъ селахъ сохранялось еще такое мѣсто, гдѣ собираются праздновать общую «Славу». Если въ селѣ есть церковь, то для празднованія сельской «Славы» собираются на церковной паперти, если же нѣтъ, то—подъ какимъ-нибудь большимъ и отдѣльно стоящимъ деревомъ, отмѣченнымъ на западной сто-

ронѣ вырѣзаннымъ на корѣ крестомъ. Такое дерево называется «запись» и пользуется особымъ вниманіемъ и почитаніемъ селяковъ. Наканунѣ «Славы» подъ такимъ деревомъ совершается всенощное бдѣніе, а въ день праздника -- освѣщеніе и сѣченіе колача, послѣ чего отъ него ходятъ крестнымъ ходомъ по полямъ и угодьямъ. Всѣ учебныя заведенія празднуютъ «Славу» 14 го января, въ честь св. Саввы - великаго патріота и просвѣтителя Сербіи, почему св. Савва и считается покровителемъ всѣхъ безъ исключенія учебныхъ заведеній государства. Празднованіе памяти установлено закономъ 13-го января 1841 года. Празднованіе заключается въ торжественномъ во всѣхъ церквахъ Сербіи богослуженіи въ честь св. Саввы, освященіи и сѣченіи колача, годичныхъ во всѣхъ учебныхъ заведеніяхъ актахъ, сопровождаемыхъ литературными чтеніями или иногда музыкально-вокальными концертами. Въ нѣкоторыхъ округахъ существуетъ обычай въ этотъ день дѣлать подарки тѣмъ школьнымъ учителямъ, которые обращаютъ на себя вниманіе преданностью своему дѣлу.

Войсковыя части также имѣютъ свои дни празднованія «Славы». Дни эти устанавливаются въ воспоминаніе какого-либо знаменательнаго событія или основанія части. Святой празднуемаго дня считается покровителемъ части, и «Слава» празднуется въ честь его имени. Королевская гвардія празднуетъ свою «Славу» 12-го мая въ воспоминаніе дня основанія гвардіи въ 1838 году.

Торжество обыкновенно начинается церковной службой освященія колача, затѣмъ слѣдуетъ сѣченье колача при собраніи всей части и въ присутствіи высшаго войскового начальства. Части Бѣлградскаго гарнизона и королевская гвардія удостаиваются обыкновенно посѣщенія Его Величества короля и королевской семьи. По окончаніи сѣченья колача происходитъ парадъ.

Высшее начальство поздравляетъ часть съ праздникомъ, а командиръ части объясняетъ передъ строемъ сущность праздника — событіе, послужившее поводомъ къ его установленію. Затѣмъ войсковая часть проходитъ передъ старшимъ изъ присутствующихъ церемоніальнымъ маршемъ и возвращается въ казармы, гдѣ въ этотъ день для нижнихъ чиновъ устраивается праздничный обѣдъ. Офицерами части устраивается парадный завтракъ или обѣдъ, на которомъ присутствуетъ высшее войсковое начальство, а также и приглашенные. Вечеромъ въ офицерскомъ домѣ иногда устраиваются танцовальные вечера, на которые приглашаются семейства гг. офицеровъ и ихъ знакомые. Наконецъ и всѣ церкви имѣютъ свою «Славу». Церковныя «Славы» въ былое время имѣли весьма важное значеніе въ дѣлѣ освобожденія Сербіи.

Въ день церковной «Славы» причтомъ приготовляется все необходимое для празднованія. Праздникъ, какъ всегда и вездѣ, начинается богослуженіемъ, послѣ котораго въ присутствіи прихожанъ и гостей совершается обрядъ освященія и сѣченья колáча. Въ Бѣлградѣ особенно торжественно празднуется «Слава» кладбищенской церкви 25 апрѣля, въ день св. Марка. Въ дни церковныхъ «Славъ» стекаются иногда тысячи народа, и вблизи церкви или монастыря устраиваются ярмарки [1]). Въ прежнее время эти сборища въ дни «Славъ» у монастырей и церквей назывались — «великіе соборы». На этихъ соборахъ обсуждались и рѣшались народныя дѣла. На нихъ стекались со всѣхъ краевъ Сербіи и умудренные опытомъ старѣйшины за-другъ, и отважные бойцы за желанную свободу, и народные гусляры. Здѣсь у храмовъ Божіихъ зрѣла великая идея освобожденія и воскрешенія Сербіи, здѣсь слушались

[1]) Годишница, стр. 159.

воодушевляющія чувства любви къ родинѣ и вѣрѣ православной пѣсни народныхъ гусляровъ, здѣсь воспитывалась и возродилась могучая сила національнаго единенія, осуществившая идею свободы. Въ этомъ важное историческое значеніе «великихъ соборовъ», а въ особенности празднованія «Славы». Это значеніе отмѣчено и въ народныхъ сербскихъ пѣсняхъ, которыя полны разсказами о празднованіи «Славы». Передаваясь отъ отца къ сыну, пѣсни эти даютъ вѣрное понятіе о важномъ историческомъ значеніи «Славы», а вмѣстѣ съ тѣмъ заключаютъ въ себѣ разсказы о подвигахъ доблестныхъ сербскихъ краляхъ и юнакахъ. Разсказы эти въ свое время способствовали въ подрастающемъ поколѣніи развитію патріотическаго чувства, поддержанію семейнаго начала и авторитета разумной власти, а вмѣстѣ съ тѣмъ и укрѣпляли вѣру въ свѣтлое будущее дорогой родины — Сербіи. Но если прежде празднованіе «Славы» имѣло важное историческое значеніе и благотворное воспитательное вліяніе на подрастающее поколѣніе, то и въ настоящее время слѣдованіе завѣтамъ славныхъ предковъ, установившихъ праздникъ «Славы», имѣетъ не меньшее воспитательное значеніе, ибо поддерживаетъ національную самобытность и внушаетъ сознаніе идеи великаго служенія родинѣ по примѣру доблестныхъ патріотовъ.

Пусть же единоплеменные намъ русскимъ сербы хранятъ твердо завѣты и обычаи своихъ великихъ предковъ во славу и благоденствіе ихъ родины, въ чемъ да поможетъ имъ Богъ!

Р. Сульменевъ.

Бѣлградъ.
11 апрѣля 1907 года.

Убыль души.

(Педагогическая экскурсія въ область литературы).

Будьте не мертвыя, а живыя души!
(*Н. В. Гоголь*).

I.

Въ настоящее время наша средняя школа [1]) находится въ безотрадномъ состояніи, такъ какъ среди учащихся обнаружилась неслыханная убыль души. Чтобы не быть голословнымъ, приведу изъ школьной жизни, только за первую половину 1907 года, нѣсколько выдающихся фактовъ, ясно доказывающихъ полную распущенность учениковъ въ религіозномъ, умственномъ, политическомъ и нравственномъ отношеніяхъ.

Вотъ эти факты.

Гимназисты г. Петрозаводска, во имя свободы совѣсти, перестали ходить въ свою церковь и, создавъ себѣ «храмы въ сердцахъ», стали жестоко глумиться надъ православіемъ... Въ одной императорской гимназіи (подъ Петербургомъ) разнузданные ученики осквернили лампадку передъ иконой, а самые образа побросали въ

---

[1]) Я не буду касаться высшей школы, которая теперь, кажется, уже окончательно распропагандирована революціонерами и дала такіе непостижимые факты, какъ напр., въ политехническомъ институтѣ и медицинской академіи; не стану говорить также о низшей школѣ, которая мнѣ мало знакома.

грязное мѣсто... Законоучители многихъ учебныхъ заведеній сдѣлались предметомъ травли юнцовъ, а въ одного изъ нихъ даже стрѣляли изъ револьвера два гимназиста за то, что батюшка позволилъ себѣ замѣтить имъ о неприличіи курить въ церковной оградѣ... Изъ 20 духовныхъ семинарій 11 были закрыты весною за бунтъ, вслѣдствіе назначенныхъ переходныхъ экзаменовъ, причемъ въ нѣкоторыхъ заведеніяхъ происходила даже стрѣльба и революціонныя процессіи по улицамъ съ красными флагами, разогнанныя только казаками (Рязань, Смоленскъ, Пермь)... Эти юные представители «свободной церкви въ свободномъ государствѣ» ухитрились также бастовать 1-го мая и праздновать соціалистическій праздникъ рабочихъ... Особенно непостижимо, что 24 марта, наканунѣ великаго христіанскаго праздника Благовѣщенія, въ церкви Симбирской духовной семинаріи была произведена химическая обструкція...

Неожиданно назначенные министерствомъ народнаго просвѣщенія переходные экзамены весною вызвали массу безпорядковъ въ подвѣдомственныхъ ему учебныхъ заведеніяхъ; такъ напр. во 2-й С.-Петербургской гимназіи, на Казанской улицѣ, были пущены въ ходъ петарды (большія хлопушки) и выбиты всѣ окна; въ 1-й Костромской классической гимназіи также выбиты стекла экзаменаціоннаго зала, а въ 12-мъ часу ночи, послѣ засѣданія педагогическаго комитета, выбиты стекла и въ директорскомъ кабинетѣ... Въ Коростышевской учительской семинаріи воспитанники 1 и 2 классовъ, не дождавшись отмѣны экзамена, пригрозили пожаромъ, и въ самомъ дѣлѣ зажгли на чердакѣ всякій хламъ, облитый керосиномъ... Въ Пензѣ убитъ въ саду тремя выстрѣлами сзади, изъ-за кустовъ, ректоръ духовной семинаріи архимандритъ Николай... Въ Эривани убиты два учителя математики, при чемъ милые гим-

назисты такъ отзывались о неодобрившихъ это дѣяніе членахъ родительскаго кружка: «наши отцы, отсталые ишаки, кромѣ торговли ничего не понимаютъ». . Письменныя работы выпускныхъ гимназистовъ въ Баку прошли вполнѣ удовлетворительно, такъ какъ ученики выложили передъ собою на столъ револьверы и списывать другъ у друга могли сколько угодно.:.

Въ Двинскѣ, на сходкѣ въ синагогѣ дѣти ранили ножомъ сторожа... Партійныя распри на политической почвѣ доводили не разъ гимназистовъ до крупныхъ столкновеній (Елизаветградъ)... Три 14-лѣтнихъ мальчика въ Красноярскѣ выбили изъ монтекристо зубъ крестьянину, котораго хотѣли ограбить, но онъ оказалъ имъ сопротивленіе... Въ Варшавѣ долго разбойничала шайка малолѣтнихъ, вооруженныхъ револьверами и кинжалами; атаману было 15 лѣтъ, а младшему члену шайки—13... Запѣвалами революціонныхъ пѣсенъ передъ Таврическимъ Дворцомъ 20 февраля были школьники и гимназистки... Въ Пинскѣ найдена была печать «Пинской революціонной ученической организаціи»... Въ Варшавѣ, на «вѣчѣ польскихъ матерей», постоянно собиралась толпа безобразничающихъ дѣтей, при чемъ одинъ 15-ти лѣтній ораторъ жаловался публично, что «не можетъ съ полнымъ довѣріемъ обратиться ни къ папѣ, ни къ мамѣ, ни къ нянѣ, для разъясненія вопроса о половой жизни, ибо эти «чудовища», эти совершенно ненужные остатки старины, не уважаютъ его идеаловъ и соціально-политическихъ убѣжденій»... На митингѣ 1 мая въ Орлѣ былъ арестованъ ораторъ,—гимназистъ IV-го класса... Въ инспекторской комнатѣ 2-ой Кіевской гимназіи взорванъ былъ шкафъ, отъ 3-хъ шариковъ (бомбъ)?.. Въ С.-Петербургскомъ 1-мъ реальномъ училищѣ, при обструкціи противъ нелюбимаго директора, взорванъ пожарный шкафъ и выбито

слишкомъ 40 оконъ... На «вооруженномъ» митингѣ учащихся (16 – 19 лѣтъ) въ Костромѣ, подъ руководствомъ какой-то шкловской еврейки, стрѣляли въ полицію изъ браунинговъ, но обратились въ бѣгство, оставивъ на мѣстѣ одинъ трупъ и нелегальную литературу...

Въ Тулѣ, вскорѣ послѣ убійства тремя гимназистами [1]) директора Радецкаго, былъ устроенъ балъ, при чемъ собралась самая разношерстная публика, и учащіеся изрядно пьянствовали «на днѣ», т.-е. въ отдаленной комнатѣ. Въ этомъ же городѣ, противъ гимназіи помѣщается портерная съ двумя билліардами, гдѣ пребываютъ учащіеся все свое свободное время (а таковое они устраиваютъ себѣ сами, когда имъ вздумается)... Только что получившій аттестатъ зрѣлости, Николай Сахаровъ былъ захваченъ при ограбленіи почтоваго отдѣленія подъ Симбирскомъ... Героями молодежи явились на судѣ въ Калугѣ два 14-ти лѣтнихъ гимназиста, Щукинъ и Добровольскій, ограбившіе на 40 рублей винную лавку, при чемъ они сами были вооружены нарѣзными пулями, отравленными синеродистымъ каліемъ... Изъ пяти задержанныхъ въ Самарѣ при грабежѣ банка: двое — ученики земской фельдшерской школы, а одинъ — сынъ священника... Въ Полтавѣ задержаны въ концѣ іюня этого года гимназисть съ двумя бомбами и фельдшерскій ученикъ съ ручными гранатами...

Не довольно-ли этихъ самоновѣйшихъ фактовъ? Нѣтъ! Въ запасѣ у меня есть еще самый вопіющій фактъ, касающійся убыли дѣтской души, а именно широкое распространеніе среди учащейся молодежи безнравственнаго тайнаго общества «огарковъ».

Поводомъ къ возникновенію этого гнуснѣйшаго явленія среди учащейся молодежи начала XX вѣка было

---

[1]) Изъ 3-хъ убійцъ, еврей Кронродъ и полякъ Коморскій бѣжали, а нѣмецъ Гоппе оправданъ. («Новое Время» 8 марта 1907 года, № 11130).

слѣдующее: 27 марта 1906 года г. Скиталецъ [1]), какъ видно изъ ремарки къ его сочиненіямъ, только что окончилъ свою повѣсть «Огарки» и уже черезъ полгода, сначала въ центральной Россіи (Орелъ, Тула и Калуга), а затѣмъ во всѣхъ, даже самыхъ отдаленныхъ, концахъ нашей родины (напр. въ Сибири) возникли эти «тайныя общества пива и вина». Нѣтъ никакого сомнѣнія, что подобныя сборища носятъ самый предосудительный характеръ алкогольнаго и эротическаго свойства, такъ какъ на нихъ, по газетнымъ свѣдѣніямъ, послѣ «изрядной выпивки, производится обыкновенно тушеніе огней и возрожденіе плоти»... Одна гимназистка сообщила въ орловскую газету, что ея подруга «чуть было не погибла въ собраніи «огарковъ», но «политическіе мученики» (какъ называютъ себя теперь развратные школьники) написали въ отвѣтъ, что ихъ «осуждать—безсердечно и глупо», такъ какъ, при революціонномъ затишьѣ, для не желающихъ смерти юныхъ гражданъ только и остается утѣшеніемъ: алкоголь, морфій и развратъ!.. Въ какихъ размѣрахъ производятся эти утѣшенія, партіями отъ 10 до 40 человѣкъ, видно, напримѣръ, изъ слѣдующаго факта: на масляницѣ въ Томскѣ, компанія подгулявшей молодежи, гимназистовъ и дѣвочекъ подростковъ, накатавшись всласть по городу въ кошевахъ, когда стемнѣло, расположилась въ одной изъ торговыхъ бань, занявъ въ ней всѣ нумера...

Прежде всего я долженъ предупредить, что эти эротическія похожденія жертвъ безвременья не имѣютъ ничего общаго съ «Огарками» г. Скитальца, такъ какъ его повѣсть вовсе не имѣетъ порнографическаго характера. Въ ней есть только одинъ некрасивый эпизодъ,

---

[1]) *Скиталецъ.* Разсказы и Пѣсни, т. II (изд. товарищества «Знаніе»). Спб. 1907 г., стр. 129.

когда купчикъ Гаврила съ перепоя, напуганный видѣніемъ смерти, наталкивается на оставленный портнихами безголовый манекенъ женщины и, какъ разсказываетъ авторъ, нащупавъ женскій бюстъ, онъ прижался къ нему грудью и бормоталъ:

— Гдѣ я?.. и кто ты? поцѣлуй меня, пожалѣй хоть на минуту... я погибшій человѣкъ... а? отчего ты молчишь? Женщины, онѣ — безчувственныя... въ нихъ нѣтъ души, въ нашихъ женщинахъ... а ты... тебя я люблю... ты простая... Да что же ты молчишь-то? Отчего ты мнѣ не отвѣчаешь? (стр. 50).

Кромѣ этой, скорѣе водевильной, нежели порнографической, сцены пьянаго купчика съ портняжною куклой, въ повѣсти г. Скитальца нѣтъ даже намека на скабрезныя подробности. Отчего же, если такъ, его «Огарки» такъ понравились нашей молодежи и почему она присвоила это имя своимъ отвратительнымъ оргіямъ?

Отвѣтомъ на это можетъ служить только ближайшее знакомство съ повѣстью г. Скитальца.

Какъ извѣстно, огарокъ — это небольшой остатокъ свѣчки, способный не столько свѣтить добрымъ людямъ, сколько коптѣть да чадить. Такими же непригодными къ полезной дѣятельности являются герои новой повѣсти...

Собственно говоря, въ «Огаркахъ» г. Скитальца нѣтъ никакого содержанія: въ холерный годъ, въ одномъ изъ приволжскихъ большихъ городовъ, жили-были веселые люди, которые занимались только пьянствомъ и, въ концѣ концовъ, ничего не сдѣлавъ и не желая дѣлать, разлетѣлися въ разныя стороны... Вотъ и все! Дѣйствія въ «Огаркахъ» никакого, но есть интересные типы: вѣчно веселая «пьяная огарческая фракція» состояла изъ выгнаннаго отовсюду студента университета,

недоучившагося агронома, писаря Новгородца, колоссальнаго баса архіерейскаго пѣвчаго, неудачника-живописца, пропащаго репортера, слесаря и кузнеца. Заходятъ къ нимъ и часто по-долгу живутъ съ ними еще нѣкоторыя другія лица: безпаспортные субъекты и безработные босяки... Всѣ эти, довольно темныя личности живутъ въ «вертепѣ Венеры погребальной», т. е. попросту сказать въ подвалѣ, содержимомъ доброю старухой Павлихой, которая, несмотря на всю свою умственную ограниченность, совершенно вѣрно охарактеризовала огарковъ: «пьяницы, вы, пьяницы! Нѣтъ вамъ ни дна, ни покрышки» .. (стр. 18). Но сами огарки, «смутно сознавая въ душѣ отсутствіе у нихъ настоящаго достойнаго (?) ихъ дѣла» (стр. 25), все-таки, необычайно хорохорятся и, справляя свой циническій «пиръ во время холеры», эксплуатируютъ не только богатаго купчика Гаврилу, но даже бѣднаго простодушнаго труженика слесаря Михельсона, предаваясь на ихъ счетъ непробудному пьянству и считая себя чѣмъ то глубоко обиженными и не признанными по заслугамъ городскимъ обществомъ, которое они отъ всей души презираютъ и ненавидятъ «со всею силою адской злобы»... Въ церковь они идутъ только для скандала, потому что тамъ въ соборѣ, по ихъ мнѣнію, «архіерей пьянъ, протодьяконъ пьянъ и хоръ весь пьянъ: вся обѣдня пьяная!» (стр. 34). Поэтому, они даже въ храмѣ Божіемъ считаютъ долгомъ вести себя крайне непристойно (стр. 62)... Когда огаркамъ случается гулять на городскомъ бульварѣ, то они тамъ безсильно злобствуютъ и восторгаются только одною «прорѣзывающей піесой» — проклятьями «Риголетто», какъ наиболѣе подходящими къ ихъ кровожадному настроенію духа (стр. 52). Они все жалуются, что городское общество относится къ нимъ безъ должнаго уваженія, тогда какъ сами не

хотятъ завести себѣ даже приличнаго костюма; между тѣмъ, когда они выступаютъ публично въ болѣе или менѣе приличномъ видѣ, то ихъ таланты громогласно признаются и на литературномъ вечерѣ, и на «ассамблеѣ» у одного высокопоставленнаго либерала. Впрочемъ, какъ же и быть въ ладу съ ними мирнымъ обывателямъ, когда лидеръ ихъ партіи, выгнанный изъ всѣхъ университетовъ, студентъ Толстый, «природный агитаторъ», увѣряющій что «они — вовсе не босяки, а дѣти народа», и что, можетъ быть, скоро весь міръ услышитъ ихъ «огарческое» слово, тѣмъ не менѣе громогласно заявляетъ на вечерѣ слѣдующее:

«Горе тѣмъ, кто спалъ въ жизни тихой, въ жизни сытой, въ жизни спокойной!.. Внезапно придутъ къ нимъ безчисленные легіоны обездоленныхъ и обойденныхъ и ударятъ ихъ въ тупое, ожирѣвшее сердце!..

«Придутъ отброшенные и непризнанные, насквозь, до мозга костей, прожженные огнемъ страданій, придутъ «огарки» и разобьютъ у нихъ скучное низменное счастье! Придутъ «огарки», прошедшіе черезъ огонь и воду, побывавшіе и закаленные въ горнилѣ жизни, придутъ—и выгонятъ трутней изъ жизни тихой, жизни сытой, жизни спокойной!» (стр. 109).

Вотъ какая прекрасная роль «разиновцевъ и пугачовцевъ» предназначается современнымъ бездѣльнымъ и пьянымъ огаркамъ! Какое, во-истину, идеальное и драгоцѣнное для всей Россіи общество!

Недаромъ, пьяный увеселитель «огарковъ», неудачникъ-художникъ Савоська, восторженно импровизируетъ рѣчь голоднаго волка объ овцахъ: «онѣ сыты! всегда — сыты! О! такъ бы ихъ всѣхъ и перерѣзалъ: впился бы острыми, какъ пила, зубами въ глупое овечье горло, пилъ бы кровь и приговаривалъ: а! вы сыты! вы счастливы въ вашемъ подломъ навозѣ! подлыя, глупыя,

рабскія твари!» (стр. 66). Не лучше отзывается о ненавистныхъ ему богачахъ черноглазый кузнецъ Сокóлъ:

— Я бы ихъ схватилъ вотъ такъ за глотку, да и вырвалъ бы ее, глотку-то! (стр. 79). Авторъ не поясняетъ, какъ развились въ силачѣ-кузнецѣ такія кровожадныя чувства... Единственнымъ указаніемъ на происхожденіе злобы Сокола служитъ его разсказъ о томъ, какъ его мать была кормилицею въ богатомъ домѣ, какъ онъ самъ ходилъ къ ней иногда на кухню и какъ его одинъ разъ допустили даже взглянуть на барскую елку...

— Съ тѣхъ поръ (продолжалъ онъ), бывало, какъ встрѣчу чьего-нибудь изъ богатыхъ дѣтей на улицѣ — такъ и кинусь лупить.. Д-дамъ ему рвачку, а мнѣ, конечно, за это дома порка, а послѣ порки я еще того злѣе луплю ихъ, да такъ и пошло потомъ... на всю жизнь... (стр. 15).

Послѣ такого разумнаго начала «классовой борьбы», немудрено, что Сокóлъ, кузнецъ очень хорошій, не могъ ужиться ни на óдномъ мѣстѣ и на замѣчаніе выгнаннаго изъ всѣхъ университетовъ студента:

«Истинно говорю тебѣ: долбанешь ты когда-нибудь какое-нибудь начальство шкворнемъ по башкѣ!

Долбану! согласился Соколъ... (стр. 122). Этотъ же, совсѣмъ осатанѣвшій, кузнецъ торжественно заявилъ своимъ товарищамъ «огаркамъ» на берегу рѣки Волги:

— Здѣсь все мое, наше, потому что предки наши здѣсь разбойничали, и всѣ эти мѣста имъ принадлежали. Они здѣсь были хозяева! (стр. 121).

Товарищи, конечно, вполнѣ сочувственно относятся къ тому «ограбному» заявленію, тѣмъ болѣе, что и самъ г. Скиталецъ, описывая живописные берега Волги, восторженно заявляетъ, что «только при такой декора-

тивной обстановкѣ могли совершаться народные мятежи и разбойничьи подвиги» (стр. 116).

Вообще, авторъ, рисуя своихъ «огарковъ», эти несомнѣнные, и притомъ самые зловредные, поддонки общества, даже въ наружности ихъ не замѣчаетъ слѣдовъ алкоголизма, напротивъ, находитъ въ ихъ лицахъ слѣды какой-то, особой, совершенно исключительной, красоты; такъ, напр., «богатырь сказочныхъ временъ», пьяница-басъ Сѣверовостоковъ, по мнѣнію г. Скитальца, «состоялъ только изъ крупныхъ, словно мамонтовыхъ костей и стальныхъ сухожилій»... (стр. 33). Повидимому, авторъ не силенъ въ естествознаніи, а потому мускуловъ въ силачѣ не признаетъ, но зато онъ признаетъ, напримѣръ, головастика самцомъ (!) лягушки (стр 120), а въ архіерейскомъ пѣвчемъ, тянущемъ водку желѣзнымъ ковшемъ, онъ открываетъ прекрасный «шекспировскій» лобъ (стр. 33)...

Не правъ г. Скиталецъ, по нашему мнѣнію, и въ томъ, что называетъ огарковъ типами русской богемы. Подъ именемъ «огарковъ» вѣрнѣе подразумѣвать лѣнивую, безвольную, пьяную молодежь, склонную только къ бездѣлью и безграничной зависти и злобѣ. Странно какъ то слышать изъ ихъ пьяныхъ устъ:

— Кабы намъ да деньги, ого! Мы бы знали! мы бы умѣли! (стр. 32).

Изъ всей далеко непохвальной дѣятельности «пьяной огарческой фракціи», съумѣвшей только споить и довести до самоубійства добраго купчика Гаврилу, ясно, какъ день, что всякіе капиталы, сколько бы ихъ ни попало въ безобразныя руки огарковъ, они съумѣли бы только пропить и промотать... Такъ что становятся совершенно непонятными слова г. Скитальца въ концѣ повѣсти:

«Ихъ ждала новая жизнь, совершенно отличная отъ жизни огарческой (стр. 129).»

Судя по прежнимъ мечтаніямъ огарковъ, ихъ могли ждать только въ наступающіе дни «великаго народнаго гнѣва», схватки на баррикадахъ (стр. 87), или же, всего скорѣе и проще, по современному — экспропріаціи!

Нельзя сказать, чтобы это было весьма желанное міру, великое «огарческое» слово! Какъ бы то ни было, въ повѣсти г. Скитальца вовсе нѣтъ никакихъ героинь, и какъ-то странно слышать, что тайныя эротическія общества молодежи получили въ настоящее время имѣющее совсѣмъ иной смыслъ названіе «огарковъ». Вѣроятно, причиною такой исключительной любви учениковъ средней школы къ произведеніямъ г. Скитальца явилась его безграничная ненависть къ «сѣрой жизни безъ протеста» и слишкомъ уже «освободительный» характеръ всей его поэзіи.

Собственно говоря, кромѣ революціоннаго бреда и восхваленія пьянства (вдобавокъ еще словами милой пѣсенки Беранже: «на лужайкѣ дѣтскій крикъ»), въ новой повѣсти г. Скитальца нѣтъ другихъ предметовъ для обвиненія, такъ какъ эротическій элементъ въ «Огаркахъ», какъ было указано выше, совершенно отсутствуетъ. Если же молодежь, въ противность автору, приплела этотъ элементъ къ огаркамъ въ своихъ тайныхъ, пьяныхъ и развратныхъ обществахъ, то причиною этому были, конечно, ихъ юный возрастъ, мечтающій обо всемъ запрещенномъ, доступномъ только взрослымъ людямъ, а также и то, что современная литература, изобилующая поэтами-декадентами, только и занимается распространеніемъ порнографіи.

Какъ бы то ни было, фактъ на лицо: по всей Россіи постепенно распространяются теперь тайныя обще

ства «огарковъ», очень грязнаго характера. Чтобы понять причину столь быстраго ихъ распространенія, стоитъ вспомнить хотя бы только одинъ фактъ, недавно сообщенный газетами. Въ Москвѣ учениками 5-го основного класса реальнаго училища, по счастью, преимущественно евреями, издается теперь ученическій журналъ «Реалистъ», въ которомъ юные читатели находятъ только кровавый бредъ, сатанинскія проклятія «и порнографическія похожденія, такъ какъ мозгъ авторовъ-реалистовъ работаетъ теперь только въ сторону террора или разврата». Немудрено, что современныя дѣти, примкнувшія къ освободительному движенію, по справедливому замѣчанію князя М. Шаховского, стали теперь «какіе-то озлобленные, слабые духомъ, ожесточенные, насыщенные прокламаціонной литературой, а потому съ самыми извращенными понятіями о жизни и трудѣ». («Новое Время» 30 марта 1907 года, № 11152).

Впрочемъ, чего и ждать отъ литературы средней школы, когда въ наше время даже младшій возрастъ усердно распропагандированъ новѣйшими дѣтскими журналами въ самомъ революціонномъ смыслѣ?!

Боже, прости этимъ губителямъ молодежи: «не вѣдаютъ, что творятъ!..» (Лук. XXIII, 34).

Поэтому, трудно себѣ вообразить что-нибудь болѣе жалкое, чѣмъ постепенное вырожденіе нашей школы въ настоящее время. Теперь, чтобы хоть сколько-нибудь помочь грядущей на Русь неминуемой страшной бѣдѣ, слѣдуетъ какъ можно скорѣе обсудить всѣ мѣры, возможныя для ея нравственнаго возрожденія. Вѣдь, по справедливому изреченію добрѣйшаго изъ французскихъ королей, Генриха IV: «государство — это то, что дѣлаетъ его юношество».

Если же юношество ровно ничего не дѣлаетъ, за-

нимаясь только забастовками и политическими митингами, или, еще хуже, если оно окончательно гибнетъ среди гнусныхъ соблазновъ тайныхъ безнравственныхъ обществъ, въ родѣ «огарковъ», тогда страхъ за судьбы отечества съ каждымъ днемъ становится все болѣе и болѣе основательнымъ и ужаснымъ. Надо, наконецъ, проснуться самимъ гг. педагогамъ и разбудить свою несчастную, давно уже сонную, аудиторію! Надо много и самоотверженно трудиться, чтобы исправить въ изобиліи накопившіяся ошибки прошлаго, и чтобы явилась наконецъ въ душахъ счастливая надежда на возрожденіе русской школы!

Виноваты, конечно, не одни только дѣти, виноваты и крайне безпечные ихъ отцы. Вотъ именно для выясненія рокового вопроса о причинахъ всеобщей убыли души въ нашемъ обширномъ государствѣ, сдѣлаемъ «педагогическую экскурсію въ область русской литературы» и разсмотримъ вкратцѣ нравственное состояніе общества со временъ Петра Великаго.

II.

Нѣсколько лѣтъ тому назадъ въ фельетонѣ «Новаго Времени» была помѣщена прекрасная статья покойнаго этнографа С. В. Максимова: «Какъ нашъ народъ самъ себя разумѣетъ?»

Величайшій знатокъ русскаго народа, неоднократно исколесившій всю нашу родину по всѣмъ направленіямъ, пришелъ къ довольно грустному выводу, что, судя по пословицамъ, заключающимъ въ себѣ квинтъэссенцію народнаго духа, русскій человѣкъ относится насмѣшливо къ самымъ завѣтнымъ вѣрованіямъ и чувствамъ. Правда, въ немъ глубоко развита любовь къ отечеству, какъ это видно, напримѣръ, изъ слѣдующихъ пословицъ:

«Родная сторона – мать, чужая – мачеха».
«Русь святая. православная, богатырская, мать святорусская земля».
«За моремъ веселье, да чужое, а у насъ и горе, да свое».
«Велика Святорусская земля, а вездѣ солнышко»...

Русскій людъ такъ крѣпко пустилъ корни въ родную землю, что ни за что не хочетъ разстаться съ нею, какъ это видно, напр., изъ слѣдующей пословицы:

«Съ родной земли—умри, не сходи!»

И дѣйствительно, до временъ Петра Великаго. русскій человѣкъ почти никогда не покидалъ своей родной страны. Когда же великій преобразователь Россіи сильно встряхнулъ свой народъ и поневолѣ заставилъ посѣщать басурманскія страны, тогда тотчасъ же усилился расколъ въ русскомъ народѣ и удалившіеся въ неприступныя дебри сектанты совершенно обособились отъ остального люда, какъ бы отгородивъ себя стѣною древняго благочестія. Вотъ именно въ это ужасное время религіозныхъ гоненій и могла создаться на Руси та безнадежная раскольничья пѣсня, которую и теперь, пожалуй, не прочь были бы пропѣть анархисты:

Нѣсть спасенія въ мірѣ! нѣсть!
Лесть одна лишь правитъ! лесть!
Смерть одна спасти насъ можетъ! смерть!
Нѣсть и Бога въ мірѣ! нѣсть!
Счесть нельзя безумства, счесть!
Смерть одна спасти насъ можетъ! смерть!
Нѣсть и жизни въ мірѣ! нѣсть!
Месть одна лишь братьямъ! месть!
Смерть одна спасти насъ можетъ! смерть!

(«Озерная область» В. Н. Майнова, въ «Живописной Россіи» М. Вольфа, т. II).

Но еще бо́льшій расколъ, чѣмъ жизнь старовѣровъ, обнаружился по всей Руси со временъ Петра Великаго, благодаря принудительному сближенію съ иностранцами. Ихъ несомнѣнная культурность сдѣлалась предметомъ общей зависти, особенно потому, что, нарушивъ вѣко-

вую сладкую неподвижность русскихъ людей, въ то же время выдвинула на первый планъ у царя-реформатора совсѣмъ новыхъ, не знатныхъ, но талантливыхъ тружениковъ, въ родѣ пирожника Меньшикова. Чувство глубокой обиды за отличіе иноземцевъ высказалось, напр., въ характерной поговоркѣ, приведенной въ романѣ П. И. Мельникова (Печерскаго):

— Эхъ ты, Русь православная! Заморянину — родная мать, своимъ дѣтушкамъ—злая мачеха!

Да, со временъ Петра Великаго началось на Руси то иноземное броженіе умовъ, которое еще до сихъ поръ не успокоилось. Чтобы отмѣтить его главнѣйшіе моменты, я предполагаю обратиться не къ исторіи, а къ произведеніямъ великихъ русскихъ писателей, потому что, по словамъ нашего знаменитаго психіатра, Кіевскаго профессора И. А. Сикорскаго, «художественная литература всегда бываетъ зеркаломъ, въ которомъ отражается душа и жизнь общества, а писатели, одаренные Божьей искрой, являются истинными діагностами, которые распознаютъ добро и зло, здоровье и болѣзнь общественной души» [1].

Такъ вотъ, если обратиться къ произведеніямъ изящной литературы, конечно, написаннымъ, въ ближайшую къ Петру I эпоху, не простолюдинами, а лицами высшаго общества, то первыя проявленія тревоги въ русской душѣ мы замѣчаемъ не ранѣе конца царствованія Екатерины II. Наши первые писатели, образованные на европейскій манеръ, какъ, напр., князь Кантемиръ, Ломоносовъ, Тредьяковскій и Сумароковъ, были представителями ложнаго классицизма, весьма далекаго отъ жизненной прозы, а потому вся поэзія этихъ первыхъ поэтовъ за исключеніемъ нѣсколькихъ произведеній Ло-

---

[1]) Проф. И. А. Сикорскій. Психологическія основы воспитанія (рѣчь на 2-мъ съѣздѣ отечественныхъ психіатровъ). Кіевъ, 1905 г.; стр. 8.

моносова и Сумарокова, состояла только въ высокопарномъ восхваленіи героевъ и героинь. Голосъ сердца впервые слышится въ произведеніяхъ Новикова, у Державина и у Карамзина особенно. Уже въ этихъ первыхъ созданіяхъ русской литературы начинаетъ проглядывать, взволнованная современностью, неспокойная душа русскаго человѣка, и какъ бы слышатся раскаты отдаленнаго грома. Дѣйствительно, гроза скоро разразилась!..

Фонвизинъ и Новиковъ ѣдко осмѣивали нелѣпую страсть мнимо-образованныхъ русскихъ ко всему иноземному, особенно французскому. Авторъ «Бригадира» и «Недоросля» особенно порицалъ своихъ современниковъ за позорное стремленіе—

«стать французскими изъ русскихъ дураковъ»...

Казалось бы, что побѣдоносная война съ французами въ 1812 году должна была бы нѣсколько охладить наше увлеченіе всѣмъ иностраннымъ, но, на самомъ дѣлѣ, заграничные походы 1813 и 1814 года еще болѣе усилили любовь ко всему европейскому и даже привели, въ средѣ аристократической молодежи, къ самымъ либеральнымъ стремленіямъ и революціонному движенію декабристовъ. Неудивительно, что всѣ истинно-русскіе люди, отъ Шишкова до Карамзина, стали во главѣ національнаго движенія.

Корень нашего позднѣйшаго нигилизма — легкомысленное увлеченіе послѣднимъ словомъ западныхъ либеральныхъ ученій, презрительное отношеніе ко всему отечественному и слишкомъ зеленая юность нашихъ quasi ученыхъ «метафизиковъ». Вѣдь, еще Пушкинъ говорилъ о своемъ «Демонѣ»:

Не вѣрилъ онъ любви, свободѣ,
На жизнь насмѣшливо глядѣлъ
И ничего во всей природѣ
Благословить онъ не хотѣлъ.

Но величайшій нашъ поэтъ не поддался такимъ дьявольскимъ внушеніямъ и незадолго до смерти благородно отвѣчалъ ярому западнику Чаадаеву:

«Клянусь честью, что ни за что на свѣтѣ я не хотѣлъ бы перемѣнить отечество, ни имѣть другой исторіи, какъ исторія нашихъ предковъ, такой, какою намъ Богъ ее послалъ»...

Великій современникъ Пушкина М. Ю. Лермонтовъ былъ невысокаго мнѣнія о нравственныхъ качествахъ русскаго общества во 2-й четверти XIX вѣка, какъ это и выразилъ онъ въ своей озлобленной «Думѣ».

Мечты поэзіи, созданія искусства
Восторгомъ сладостнымъ нашъ умъ не шевелятъ.
Мы жадно бережемъ въ груди остатокъ чувства—
Зарытый скупостью и безполезный кладъ.
И ненавидимъ мы, и любимъ мы случайно,
Ничѣмъ не жертвуя ни злобѣ, ни любви,
И царствуетъ въ душѣ какой-то холодъ тайный,
Когда огонь кипитъ въ крови...

Современники Лермонтова, какъ, напр., безвременно погибшій поэтъ А. И. Полежаевъ, присоединившись къ грустному міросозерцанію старшихъ представителей русскаго байронизма, тоже выразилъ въ своихъ стихахъ самое безнадежное настроеніе духа, напр.

Всѣмъ постылый, чужой,
Никого не любя,
Въ мірѣ странствую я,
Какъ вампиръ гробовой!

(Вечерняя заря).

Даже поэтъ-крестьянинъ А. В. Кольцовъ проникся царившей въ его вѣкъ поэзіей міровой скорби и въ его задушевныхъ стихахъ часто слышится пессимистическая нотка:

Много думъ въ головѣ,
Много въ сердцѣ огня!
Да на путь по душѣ—

Крѣпкой воли мнѣ нѣтъ,
Чтобъ порой предъ бѣдой
За себя постоять,
Подъ грозой роковой
Назадъ шагу не дать..

(«Путь» 1839).

Такое настроеніе русской поэзіи въ первой половинѣ XIX вѣка можетъ быть объяснено тѣмъ, что наша имперія въ то время, несмотря на свое внѣшнее величіе, была охвачена сильной реакціей, а въ особенности изнывала подъ бременемъ крѣпостного права. Немудрено, что идеализація жизни мало-по-малу начинала исчезать въ поэзіи, и наша литература стала все болѣе и болѣе увлекаться обличительными изображеніями, съ легкой руки автора «Ревизора» и «Мертвыхъ душъ».

Такъ какъ «передовые» русскіе всегда болѣе всего увлекались модными западно-европейскими ученіями, то и народившееся тогда славянофильство показалось имъ явленіемъ отсталымъ и чуждымъ...

До чего русскій человѣкъ не цѣнитъ ничего русскаго, будетъ еще яснѣе видно изъ нѣсколькихъ цитатъ, кромѣ горькихъ сѣтованій Грибоѣдова на легкомысленное убѣжденіе,

Что намъ безъ нѣмцевъ нѣтъ спасенья!..

Еще ранѣе этихъ рѣзкихъ обличительныхъ словъ. В. А. Жуковскій уже не могъ не замѣтить, что «мы, русскіе нѣсколько равнодушны ко всему русскому», между тѣмъ, какъ великій патріотъ, первый нашъ исторіографъ, Н. М. Карамзинъ въ основу убѣжденій всякаго истинно разумнаго гражданина положилъ слѣдующій неопровержимый тезисъ: «Кто самъ себя не уважаетъ, того безъ сомнѣнія и другіе уважать не будутъ». (О любви къ отечеству и народной гордости).

Величайшій германскій философъ Эммануилъ Кантъ, съ которымъ нашъ славный «русскій путешественникъ»,

Карамзинъ, имѣлъ случай познакомиться еще въ Кенигсбергѣ, въ концѣ XVIII вѣка, выразилъ мысль о человѣческомъ достоинствѣ въ болѣе рѣзкой формѣ: «Кто обращается въ червя, тотъ пусть не жалуется, если будетъ попранъ ногами».

Значитъ, глубоко не правъ былъ Тургеневскій герой Базаровъ, утверждая, что будто бы «русскій человѣкъ только тѣмъ и хорошъ, что онъ самъ о себѣ прескверпаго мнѣнія». (Отцы и дѣти).

Наклонность русскихъ интеллигентныхъ людей къ самоуничиженію и даже къ самооплеванію подрываетъ волю и лишаетъ силъ для какой бы то ни было дѣятельности. Поэтому, несмотря на всю рѣзкость выраженій, нельзя не согласиться съ словами В. Г. Бѣлинскаго, который, 60 лѣтъ тому назадъ, написалъ Гоголю по поводу его злополучной «Переписки съ друзьями»:— «Человѣкъ, бьющій своего ближняго по щекамъ, возбуждаетъ негодованіе, но человѣкъ, бьющій по щекамъ самого себя, возбуждаетъ презрѣніе»...

Дѣйствительно, непохвальная страсть къ самооплеванію лишаетъ насъ, русскихъ, жизненной энергіи и уваженія къ своему ближнему. Въ самомъ дѣлѣ, развѣ не правъ былъ остроумный пріятель Пушкина князь П. А. Вяземскій:

Россію любимъ мы, но странною любовью:
Все хочется сильнѣй ее намъ обругать.

Самоосужденіе интеллигентнаго русскаго человѣка, по крайней мѣрѣ въ концѣ XIX вѣка, лучше всего можно было бы объяснить словами Н. А. Некрасова:

Я за то глубоко презираю себя,
Что живу, день за днемъ безполезно губя.
Что я силы своей, не пытавъ ни на чемъ,
Осудилъ себя самъ безпощаднымъ судомъ.
И лѣниво твердя: я безсиленъ, я слабъ,
Добровольно всю жизнь пресмыкался, какъ рабъ!..

Конечно, подобное безволье, да еще сопровождаемое самооплеваніемъ, никого довести до добра не можетъ, и глубоко правъ графъ Л. Толстой, говоря: «Можетъ быть, это и хорошая наша черта — способность видѣть свои недостатки, но мы пересаливаемъ и утѣшаемся ироніей, которая у насъ всегда готова на языкѣ».

Многострадальный Ѳ. М. Достоевскій пытался обѣлить нашу націю, выставляя русскаго «всечеловѣкомъ», но и онъ, въ концѣ концовъ, долженъ былъ признать въ насъ «образъ звѣриный»: аморалистическая карамазовщина и совсѣмъ уже анархическая шигалевщина («Бѣсы») служатъ лучшимъ тому доказательствомъ... Авторъ гуманныхъ «Записокъ изъ Мертваго Дома» только признавалъ возможность «грядущаго хама», а, по словамъ Д. С. Мережковскаго, и онъ уже явился теперь на Русь, во всей своей омерзительной гнусности [1]). Дѣйствительно, если мы припомнимъ въ настоящее время изобиліе всякихъ босяковъ, хулигановъ, нищихъ, котовъ, мазуриковъ, бродягъ, громилъ, бомбистовъ, жуликовъ, негодяевъ, сутенеровъ, экспропріаторовъ и вообще всякихъ энергуменовъ и аморалистовъ, то утвержденіе г. Мережковскаго должно быть признано вполнѣ справедливымъ. Лучшимъ доказательствомъ этому могутъ служить двѣ самоновѣйшія характеристики русскаго народа. Фельетонистъ «Новаго Времени» г. Меньшиковъ, приведенный въ отчаяніе революціонной дѣятельностью второй государственной думы, счелъ своимъ долгомъ указать въ концѣ мая 1907 года на «нечестіе народное, забвеніе Бога, упадокъ вѣры и добрыхъ нравовъ, и слѣдующій за этимъ упадокъ духа, выражающійся въ страшномъ развитіи пьянства, разврата, буйства, преступности и лѣни». («Новое Время»

[1]) Д. С. Мережковскій. Грядущій храмъ. Спб. 1906 г. (изд. Пирожкова).

№ 11201). Немудрено, что такая «преступная толпа» отличается полнымъ отсутствіемъ патріотизма и во время японской войны своимъ пошлымъ злорадствомъ довела одного изъ доблестныхъ русскихъ воиновъ до такого отчаянія, что онъ воскликнулъ: «Къ чорту такая родина. къ чорту вы съ вашею гадостью, безвольемъ, тлѣнью и вонью; хочется бѣжать подальше отъ этой родины» [1])...

Чтобы понять причину отрицательнаго отношенія къ родинѣ многихъ лучшихъ ея сыновъ, надо сдѣлать хотя бы маленькую историческую справку. Событія революціи 1848 года отразились и на русскомъ обществѣ, причемъ былъ усиленъ реакціонный режимъ, а наши западники, въ свою очередь, вступили въ жестокій бой съ славянофилами. Но нѣтъ худа безъ добра: несчастная крымская война раскрыла глаза на нашу вопіющую отсталость, и необходимость реформъ (а главное— освобожденіе крестьянъ) сдѣлалась неизбѣжной. Тогда настало на Руси великое ликованье всѣхъ прогрессивныхъ партій, но, къ сожалѣнію, это продолжалось недолго, потому что, по справедливому замѣчанію Некрасова,

Что народъ ни добивается,
Все не въ прокъ ему идетъ...
(Осторожность).

Вслѣдъ за свободою отъ рабства у крестьянъ явилось, съ отмѣною откуповъ, излишнее увлеченіе «дешевкой», а у интеллигентовъ—эмансипація... Вся бѣда наша въ томъ, что мы стремились всегда къ космополитизму и желали, во что бы то ни стало, обогнать западъ на пути прогресса. Лучшіе, образованнѣйшіе люди 60-хъ годовъ предупреждали своихъ соотечествен-

[1]) Е. И. Мартыновъ. Изъ печальнаго опыта Русско-японской войны. Спб. 1906; стр. 167.

никовъ отъ подобныхъ неумѣстныхъ увлеченій; такъ напр., Тургеневъ прямо говорилъ: «космополитизмъ— чепуха, космополитизмъ—нуль, хуже нуля! Внѣ народности—ни художества, ни истины, ни жизни, ничего нѣтъ». (Рудинъ).

Но русскіе люди того времени не слушались такихъ мудрыхъ совѣтовъ, а такъ настойчиво гнались за послѣднимъ словомъ европейской науки, что даже самъ основатель соціализма К. Марксъ подсмѣивался надъ необузданнымъ либерализмомъ нашихъ путешествующихъ аристократовъ... Не даромъ сказалъ Некрасовъ объ одномъ изъ такихъ россійскихъ пустоцвѣтовъ:

Что ему книга послѣдняя скажетъ,
То на душѣ его сверху и ляжетъ.

(Саша).

Все это было, конечно, запоздалое наслѣдіе XVIII вѣка. Это же самое приходилось обличать и въ 60-хъ годахъ! Только, къ несчастью, не довольствуясь, какъ прежде, одними литературно-философскими идеями, русскіе начали тогда перенимать идеи соціальныя, напр., коммунизмъ (въ романѣ «Что дѣлать?») и, въ концѣ концовъ, совершенно разошлись съ современною жизнью...

Нельзя, впрочемъ, не указать на большую разницу въ политическомъ движеніи настоящаго времени и 60-хъ годовъ: тогда не было еще въ Россіи обширнаго рабочаго класса, а потому и не раздавались зловѣщія слова: «пролетаріи всѣхъ странъ, соединяйтесь»!

Теперь всѣ, такъ называемые, интеллигентные люди рвутся въ города [1]), тогда какъ въ 70-хъ годахъ ихъ тянуло преимущественно въ деревню, въ народъ, гдѣ они предполагали начать свою просвѣтительную миссію.

---

[1]) *Вандервельде.* Притягательная сила городовъ.

Дѣйствительно, нѣкоторые изъ нихъ сдѣлались истинными просвѣтителями народа (стоитъ вспомнить хоть Л. Н. Толстого въ Ясной Полянѣ), но другіе изъ нихъ, едва ли не большинство, занялись политической пропагандой, результатомъ которой была ихъ личная гибель и совершенно преступное возмущеніе народной души неосуществимыми, заманчивыми обѣщаніями, въ родѣ «золотой грамоты» и т. п. Еще Н. И. Пироговъ въ 80-хъ годахъ отмѣтилъ, какъ легко ловятся крестьянскія души на всякіе выгодные для нихъ слухи, охотно считая ихъ «царскими» [1]... Въ самомъ дѣлѣ, какъ же не увлекаться пріятными небылицами простому, невѣжественному народу, когда и про образованныхъ людей прекрасно сказалъ Грибоѣдовъ:

Когда намъ скажутъ, что хотимъ,
Куда какъ вѣрится охотно!

Жаль только, что, благодаря увлеченію всякаго рода либеральными утопіями, люди 60-хъ годовъ лишились возможности быть истинно мудрыми просвѣтителями народа и, такимъ образомъ, не подготовили для насъ совсѣмъ другой, достойной всѣхъ русскихъ, блестящей исторіи... Напротивъ, вслѣдствіе ихъ излишествъ, образованіе пріостановилось (закрыты были, напр. прекрасныя воскресныя школы), а тамъ начались покушенія на цареубійство, и все освободительное движеніе рухнуло... Богъ имъ судья!

Какъ же всетаки объяснить, что мы, русскіе, не можемъ довольствоваться существенно цѣнными, законными пріобрѣтеніями, а жаждемъ всегда чего-то фантастическаго, явно неосуществимаго? Всему виною — нашъ нигилизмъ.

---

[1] *Н. И. Пироговъ.* Сочиненія. Спб. 1887. I, 258 (Вопросы жизни).

Отъ насъ проклятое слово «нигилизмъ» проникло въ Западную Европу въ концѣ шестидесятыхъ годовъ, мы пріобрѣли за него худую славу по всему міру и мы же должны теперь сами расхлебывать заваренную нами неудобоваримую кашу. Дѣло въ томъ, что наряду съ указаннымъ выше идолопоклонствомъ передъ западными идеями, мы отличаемся еще крайнимъ непостоянствомъ взглядовъ и воззрѣній. мы готовы мѣнять ихъ каждый день, какъ грязное бѣлье [1])...

Уже Бѣлинскаго упрекали въ постоянной измѣнчивости сужденій, но извиненіемъ въ этомъ другъ его поэтъ Некрасовъ, считалъ «святое недовольство».

То *недовольство*, при которомъ нѣтъ
Ни самообольщенья, ни застоя.
(Медвѣжья охота).

Однакоже, вслѣдствіе отсутствія ясно выработаннаго, опредѣленнаго міросозерцанія, по словамъ того же Некрасова:

Суждены намъ благіе порывы, но свершить ничего не дано.

Нечего заноситься въ высь съ утопическими мечтами, лучше смотрѣть себѣ подъ ноги, дѣлать, хотя простое, но истинно полезное дѣло. Еще либеральнѣйшій русскій того времени, знаменитый издатель «Колокола» А. И. Герценъ, разумно сказалъ: «Когда бы люди захотѣли, вмѣсто того, чтобы спасать міръ, спасать себя; вмѣсто того, чтобы освобождать человѣчество, себя освобождать,—какъ много бы они сдѣлали для спасенія міра и для освобожденія человѣчества!»

Вотъ воззрѣніе глубокомысленнаго человѣка, совершенно отличное отъ взглядовъ и дѣйствій его друга, анархиста Бакунина.

---

[1]) Очень хорошо выразился по этому поводу И. С. Тургеневъ: «новый баринъ народился—стараго долой! То былъ Яковъ, а теперь Сидоръ; въ ухо Якова, въ ноги Сидору!» (Дымъ).

Какъ же, наконецъ, истолковать всю ту страшную разладицу, которая господствуетъ въ душѣ русскаго человѣка? Кажется, здѣсь будетъ умѣстно привести взглядъ нашего знаменитаго психіатра профессора Сикорскаго на сущность славянской души, столь не похожей на душу англо-саксонскую: «Славянскому народу часто недоставало силы воли: онъ то не заканчивалъ послѣдняго штриха, послѣдняго движенія въ дѣлѣ, уже исполненномъ на $^9/_{10}$, то, наоборотъ, подъ вліяніемъ чувства и одушевленія, начиналъ дѣло, которое еще не созрѣло и не могло бы быть исполнено даже націей съ болѣе сильной волей. Мы то не доканчиваемъ почти готоваго дѣла, то слишкомъ рано начинаемъ новое. Постоянно, то мы запаздываемъ, то безъ мѣры торопимся. Болѣе насъ опытные народы говорятъ про насъ, что намъ то недостаетъ воли, то у насъ нѣтъ самообладанія, и мы часто разсказываемъ нашему противнику программу, которую мы вовсе не готовы исполнить, и лишь торопливо заявляемъ о ней, какъ о нашемъ вѣроисповѣданіи. Въ этомъ сказывается легкомысленная сила словеснаго рѣшенія, а не сила реализующей воли. Совершенно то же замѣчается въ нашемъ юношествѣ, и оттого оно нерѣдко подпадаетъ подъ ферулую ношества инородческаго, быть можетъ, не имѣющаго всѣхъ нашихъ достоинствъ, но за то и свободнаго отъ нашихъ недостатковъ» [1]...

Въ результатѣ—презрительное отношеніе къ намъ болѣе сильныхъ духомъ англосаксовъ, изъ которыхъ одинъ, историкъ В. Гринъ, позволилъ себѣ даже такъ нагло выразиться о нашемъ народѣ: «Можно было бы смѣло вычеркнуть Россію изъ ряда народовъ безъ всякаго ощутительнаго вреда для цивилизаціи» [2].

---

[1]) Проф. Сикорскій: Психологическія основы воспитанія, стр. 15.

[2]) А. Геттнеръ. Европейская Россія (антропогеографическій этюдъ) М. 1907 г., стр. 170.

А мы то все еще такъ раболѣпствуемъ передъ Европой... И дождались!

Конечно, нельзя безусловно винить и иностранцевъ за столь нелестное мнѣніе о насъ: во многихъ отношеніяхъ мы сами виноваты, особенно же въ неустойчивости теоретической мысли.

Великій педагогъ нашъ, Н. И. Пироговъ, въ своихъ знаменитыхъ «Вопросахъ жизни» приводитъ, напр., такое нигилистическое лжемудрствованіе: «А почему мнѣ необходимо принимать, что дважды два—четыре? Почему я не свободенъ думать иначе? (и это не въ шутку)» [1]...

Очевидно, что такіе новые философы, наши россійскіе Кифы Мокіевичи, никоимъ образомъ не составятъ славу нашей мудрости, а наоборотъ, вслѣдствіе полной умственной расшатанности, склонятся только къ ученію о всеобщемъ разрушеніи человѣческаго общества, т.-е. къ анархизму... Начинается обыкновенно дѣятельность такихъ нигилистовъ съ безобиднаго «разрушенія эстетики», прекрасно охарактеризованнаго словами Д. И. Писарева: «Шиллеръ—не Шиллеръ, Гете—не Гете, чортъ мнѣ не братъ,—всѣ дураки и никого знать не хочу»!

Но, къ несчастью, за разрушеніемъ эстетики, тотчасъ же слѣдуетъ полное разрушеніе этики, т.-е. забвеніе всякихъ нравственныхъ принциповъ и обычаевъ. Въ 60-хъ годахъ XIX ст. это направленіе отразилось у насъ, прежде всего, на женской эмансипаціи, когда появились въ синихъ очкахъ стриженныя нигилистки... Всетаки онѣ были одушевлены высокими стремленіями, много учились и даже имъ нельзя было отказать въ извѣстной дозѣ патріотизма, такъ какъ образовательное движеніе того времени, къ которому онѣ примкнули съ полнымъ энтузіазмомъ, было вызвано похвальнымъ стремленіемъ загладить позоръ неудачной Крымской

[1]) Вопросы жизни I, 156.

войны. Въ настоящее же время фанатическія бомбистки, хотя и въ шикарныхъ костюмахъ ожидающія гдѣ-нибудь изъ-за угла своихъ жертвъ, заслуживаютъ несравненно большаго презрѣнія, чѣмъ нигилистки 60-хъ годовъ.

Забвеніе нравственныхъ законовъ никому не проходитъ даромъ, въ особенности же, забвеніе основного закона, двигающаго міромъ—закона труда. Вспомните, какимъ жалкимъ изображенъ у Гончарова лѣнтяй Обломовъ! Когда глубоко возмущенная апатіей своего жениха, Ольга печально спрашиваетъ его:

— Отчего погибло все? Кто проклялъ тебя, Илья? Что ты сдѣлалъ? Ты добръ, уменъ, нѣженъ, благороденъ... и... гибнешь! Что сгубило тебя? Нѣтъ имени этому злу...

Добросердечный Илья Ильичъ самъ произноситъ это роковое слово:

«Обломовщина!»

О, какъ многихъ дѣйствительно погубила у насъ на Руси обломовщина! Впрочемъ, это касается только до обезпеченныхъ людей; наша же бѣднота, съ легкой руки М. Горькаго, превратилась нынче въ босяковъ и хулигановъ.

Босячество, даже въ Западной Европѣ, пріобрѣло не менѣе громкую славу, чѣмъ русскій нигилизмъ! Лѣнь, пьянство, зависть и злоба—вотъ главная причина босячества...

Хотя пьянство съ незапамятныхъ временъ царило въ Россіи, но ему недоставало того спеціально-демократическаго характера, которымъ оно сдѣлалось такъ опасно для всего общественнаго строя: теперь и собственная жизнь гроша мѣднаго не стоитъ хулигану, а про чужую жизнь и говорить нечего! Государство дѣйствительно приняло характеръ, указанный Гоббсомъ въ

«Левіаѳанѣ»: «Человѣкъ для человѣка—волкъ: война всѣхъ противъ всѣхъ»...

О, какъ далеки мы отъ тѣхъ идеальныхъ отношеній между людьми, которыхъ такъ страстно ожидали всѣ либералы 60-хъ годовъ вмѣстѣ съ свободой! Оказалось, что «не въ коня кормъ»: ничего хорошаго нельзя ожидать отъ общества, позабывшаго нравственные законы, а между тѣмъ они также древни, какъ этотъ міръ...

Въ настоящее время, когда этическія правила преданы грустному забвенью, противогосударственныя ученія соціализма и анархизма съ каждымъ днемъ все болѣе и болѣе вербуютъ себѣ сторонниковъ—аморалистовъ.

Когда въ 1777 году американцы праздновали «Провозглашеніе независимости», то они объявили за каждымъ своимъ согражданиномъ три неотчуждаемыя права: на жизнь, свободу и на исканіе счастья [1]. Въ настоящее же время, благодаря разнымъ террористамъ, ничья жизнь не находится въ безопасности, свободы всякій желаетъ только для себя, всячески ограничивая ее у другихъ, а объ исканіи счастья, при такихъ невозможныхъ условіяхъ жизни, конечно, нечего и думать!..

Положимъ, что мы переживаемъ переходную эпоху, когда общество вырабатываетъ для жизни новыя формы, причемъ не легко приходится всѣмъ невольнымъ участникамъ этого генетическаго процесса (такія эпохи уже неоднократно были отмѣчены исторіей, напр., великое переселеніе народовъ, крестовые походы, реформація и т. п.). Общественный кризисъ разразился не только надъ нами, но и надъ Западной Европой, гдѣ

---

[1] *Г. Джорджъ.* Избранныя рѣчи и статьи (изд. Посредника). М. 1905. стр. 40.

наблюдается та же поразительная убыль души, о которой указано выше.

Въ 1871 году французы боролись съ коммунарами, а въ настоящее время среди нихъ все болѣе и болѣе растетъ армія соціалистовъ и анархистовъ.

Національный германскій герой Зигурдъ глубоко правъ, говоря:

Кто смѣлъ, затѣмъ всегда останется побѣда,
Хотя бы и тупымъ рубился онъ мечемъ...
(«Эдда»).

Это высокое нравственное убѣжденіе нѣмцевъ величайшій поэтъ ихъ Гёте прекрасно формулировалъ въ концѣ «Фауста».

Тотъ жизни и свободы лишь достоинъ,
Кто съ бою добывалъ ихъ каждый день, какъ воинъ.

Къ несчастью, мы, заразясь западно-европейскимъ принципомъ утилитаризма, тоже утратили свое нравственное мужество и въ результатѣ какой-нибудь полякъ Дмовскій осмѣливается обвинять русскихъ въ поразительномъ отсутствіи патріотизма, а инородцы—Зурабовъ и Якубсонъ—позволили себѣ, даже въ государственной думѣ, грубо издѣваться надъ трусостью нашихъ войскъ.

Нѣтъ, довольно! Пора уже намъ, русскимъ, опомниться, собрать всѣ свои силы и дать мужественный отпоръ надвигающейся на насъ со всѣхъ сторонъ темной тучѣ. Пока громъ еще не разразился надъ нашими головами, постараемся отвратить искусственными громоотводами надвигающуюся на насъ грозу; если же она, всетаки, разразится надъ нами, не будемъ страшиться молній, а послѣдуемъ грозному велѣнію Бога къ Іову:

Сбери свои послѣдни силы,
Мужайся, стой и дай отвѣтъ!
(«Подражаніе Іову» М. В. Ломоносова).

Главнымъ нашимъ бѣдствіемъ является въ настоящее время утрата чистой и глубокой вѣры въ Бога: мы сотворили себѣ кумиръ въ видѣ золота—и превратились въ какихъ то безсмысленныхъ живоглотовъ и сластоѣшекъ. Полная удовольствій богатая жизнь капиталистовъ нашего вѣка служитъ для всѣхъ малодушныхъ людей великимъ соблазномъ, и мы охотно бредемъ во слѣдъ плутократамъ-евреямъ (вѣдь К. Марксъ и былъ первымъ искусителемъ рабочихъ съ своимъ «Капиталомъ» и теоріей добавочной цѣнности). Сильныя, но безнравственныя натуры тяготятся теперь честнымъ трудомъ, а предпочитаются получить сразу все, хотя бы экспропріаціей! Возрождаетъ старинное время грабежей и разбоевъ... Поневолѣ вспомнишь «Громобоя» Жуковскаго, блаженствовавшаго 10 лѣтъ при адской помощи:

Возможно все въ его очахъ,
Всему онъ повелитель:
И сильныхъ бичъ, и слабыхъ страхъ,
И хищникъ, и грабитель!

Не правда ли, совершенно схожій портретъ современнаго террориста! Также поступали, при Пушкинѣ, и «Братья-разбойники»:

Все—наше, все себѣ беремъ!

Дойти до такого безстыжаго состоянія, конечно, могутъ только люди, совершенно потерявшіе даже послѣдній намекъ на разумное нравственное чувство. Эти новые «сверхчеловѣки» никакъ не могутъ понять истинной цѣнности тѣхъ, въ сущности, ничтожныхъ благъ, изъ-за которыхъ они охотно жертвуютъ жизнью.

О, какъ грустно, что позабыта проповѣдь о довольствѣ малымъ Сократа, Горація, Епиктета, П. Сира и

другихъ благородныхъ язычниковъ-моралистовъ! Не говоримъ уже о христіанскихъ учителяхъ нравственности, у которыхъ такъ глубоко ученіе, хотя бы, напр., у возвышеннаго Іоанна Златоуста: «Богатъ не тотъ, кто заботится о большемъ стяжаніи имѣнія и владѣетъ многимъ, а тотъ, кто ни въ чемъ не имѣетъ потребности» [1]).

Въ настоящее же время, общество такъ избаловано совершенно ненужными потребностями, что даже нашъ писатель-«анархистъ» М. Горькій (какъ назвалъ его новѣйшій критикъ г. Чуковскій) сочинилъ очень ѣдкую поговорку: «Раньше песикъ корку жралъ, ныньче моськѣ сливки жидки».

И самъ, увлекающійся всевозможными утопіями, нашъ Руссо XX вѣка, маститый графъ Л. Н. Толстой, очевидно, не безъ грусти сказалъ: «Прогрессъ техническій, научный, художественный можетъ быть очень великъ вмѣстѣ съ отсталостью религіозною, какъ это происходитъ въ наше время»...

Вотъ именно, благодаря этой религіозной и нравственной отсталости, и переживаемъ мы такое тяжелое и грустное время.

Получивъ роковое наслѣдіе отъ обломовщины и нигилизма, мы дошли наконецъ до еще болѣе ужасныхъ явленій душевнаго упадка—до босячества и анархизма. Завѣтные идеалы человѣчества давно уже забыты и, вмѣсто свѣтлаго праздника жизни, мы переживаемъ теперь какія-то убійственныя «сумерки идоловъ» (Нитше). Не удивительно, что истинные философы-моралисты смотрятъ теперь съ глубокимъ отвращеніемъ на печальную картину современнаго quasi-прогресса. Вѣдь еще съ древнѣйшихъ временъ всѣ глубочайшіе мыслители міра понимали, что основою всего существующаго должна служить нравственность.

---

[1]) *І. Златоустъ.* О воспитаніи дѣтей.

Еще Конфуцій премудро сказалъ: «необходимы лишь добрые нравы: остальное, сравнительно съ ними, ничто!» Съ этимъ мнѣніемъ вполнѣ согласенъ и римскій философъ Сенека, давшій совѣтъ педагогу: «научи сперва добрымъ нравамъ, а затѣмъ мудрости, ибо безъ первыхъ трудно научиться послѣдней». Великій славянскій педагогъ А. Коменскій тоже сравнилъ безнравственнаго, но «хорошо образованнаго человѣка со свиньею, имѣющею въ носу золотое кольцо»... Такимъ образомъ, всякое умственное обученіе въ школѣ должно быть неразлучно съ нравственнымъ воспитаніемъ, а такъ какъ, по справедливому изреченію французскаго философа Гюно: «Жизнь есть лишь равновѣсіе взаимныхъ внушеній, а воспитаніе — совокупность правильно сочетанныхъ и разумныхъ внушеній», слѣдовательно, мы, педагоги, должны съ ранняго дѣтства внушать нашимъ питомцамъ добрыя нравственныя правила, довести ихъ до выработки истинно-человѣческаго міросозерцанія, и наконецъ указать имъ тѣ свѣтлые идеалы, безъ которыхъ „заглохла бы нива жизни“...

Именно отсутствіе этихъ основныхъ цѣлей воспитанія у современной семьи и школы, довело наше русское общество до такого глубокаго нравственнаго упадка. Головы нашей молодежи еще работаютъ кое-какъ, но души ихъ опустошены, и, повидимому, совсѣмъ отсутствуетъ сердце...

Конечно, виною всему этому не сама молодежь, всегда склонная отзываться на добрые порывы; виною этому являются сами родители и педагоги.

Послѣ сдѣланной нами, довольно обширной, исторической справки, убыль души взрослыхъ является совершенно понятной. Кромѣ того, нужно вспомнить такъ распространенный у насъ въ Россіи алкоголизмъ, ежегодно собирающій такую печальную жатву.

Одинъ изъ молодыхъ писателей, г. Подьячевъ прекрасно обрисовалъ душу хроническаго алкоголика, подъ вліяніемъ опьяненія, то доходящаго до маніи величія и грандіознаго бреда о благоденствіи всего міра, то впадающаго въ самое малодушное отчаяніе [1]). Представимъ себѣ такого безпросыпнаго пьяницу отцомъ семейства, и мы поймемъ ужасающее положеніе его несчастныхъ дѣтей. Недаромъ Щедринъ, такъ злостно вышутившій всю Россію въ своей «Исторіи города Глупова», не могъ скрыть своей глубочайшей скорби, вспоминая о нашемъ домашнемъ воспитаніи: «изъ всѣхъ жребіевъ, выпавшихъ на долю живыхъ существъ (говоритъ онъ въ «Пошехонской старинѣ»), нѣтъ жребія болѣе злосчастнаго, нежели тотъ, который достался на долю дѣтей»... Вотъ что говорятъ знающіе люди о нашей золотой порѣ малолѣтства, когда, по словамъ поэта, «все младое счастливо живетъ» («Плачъ дѣтей» Н. А. Некрасова).

Когда нѣтъ нравственныхъ и заботливыхъ родителей, когда отсутствуютъ здравомыслящіе и сердечные педагоги, тогда не удивительно, что у дѣтей развиваются еще въ стѣнахъ школы грабительскіе инстинкты, и Россія, вмѣсто доблестныхъ гражданъ, получаетъ только однихъ «огарковъ», т.-е. алкоголиковъ и хулигановъ.

Впрочемъ, не станемъ вѣшать головы! Хотя новое поколѣніе выростаетъ при самыхъ тяжкихъ условіяхъ, но эта непрестанная борьба за существованіе должна только укрѣпить сильныхъ. Недаромъ указалъ поэтъ, какъ полезна:

...всякая буря душѣ молодой:
Зрѣетъ и крѣпнетъ душа подъ грозой!
(«Саша» Н. А. Некрасова).

Пусть же безропотно проходятъ наши юноши суровую школу жизни: по словамъ многоиспытаннаго вели-

---

[1]) *Подьячевъ.*—Мытарства (изд. «Русскаго богатства») Спб. 1905 г.; стр. 68.

каго американца В. Франклина, «опытность—это школа, въ которой уроки стоятъ дорого, но это за то единственная школа, въ которой можно научиться».

Думается, что, проходя тернистый путь жизненныхъ невзгодъ, русская молодежь отыщетъ, наконецъ, давно утраченную волю и пріобрѣтаетъ тѣ жизненные идеалы, безъ которыхъ человѣкъ остается звѣремъ. Думается даже, что бѣдствія суровой дѣйствительности приведутъ многихъ и къ подножію креста Господня... Пусть они, эти многострадальные молодые люди, послѣ того, какъ жизнь ихъ помнетъ и поломаетъ, вспомнятъ дорогой завѣтъ Тургенева, что «жизнь не шутка и не забава, жизнь даже не наслажденіе... жизнь тяжелый трудъ. Отреченіе, отреченіе постоянное — вотъ ея тайный смыслъ, вотъ ея разгадка!» (Фаустъ).

Только проникшись такими истинно гуманными началами, грядущее поколѣніе постигнетъ, наконецъ, всю полноту земного счастія и ясно пойметъ, что, только довольствуясь малымъ и отрѣшившись отъ необузданной алчности не людей, а какихъ то несчастныхъ огарковъ, оно обрѣтетъ душевный миръ и сознаніе собственнаго своего достоинства. Тогда наши возрожденные молодые люди познаютъ всю истину словъ философа Эмерсона: «Дайте человѣку внутреннюю работу мыслей, и онъ уйдетъ въ уединенный садъ или горницу, чтобы наслаждаться своими мыслями, и онъ счастливѣе самыхъ богатыхъ людей!»

А пока еще мы, страдая «убылью души», не можемъ дойти до такого философскаго, истинно счастливаго состоянія; пока мы сидимъ у берега моря, какъ слѣпые въ пьесѣ Метерлинка, лишенные своего нравственнаго вожатая; будемъ же и мы возглашать, какъ эти «Слѣпые»: «Кто идетъ? Сжальтесь надъ бѣдными слѣпцами!—Нѣтъ отвѣта, молчаніе»... Но Богъ не безъ ми-

лости: роковое «молчаніе» будетъ прервано, жизнь отвѣтитъ на всѣ вопросы, волнующіе нашу больную душу... и тогда снова мы заживемъ разумно, какъ подобаетъ добрымъ христіанамъ.

Конечно, прежде всего, должна потрудиться для этого школа. Нравственная болѣзнь русскаго народа, кажется, уже достаточно выяснена: педагогамъ больше всего придется поработать надъ излѣченіемъ абуліи, т.-е. слабости воли, нашихъ юношей, а также надъ ихъ опустошенною душою.

III.

«Самое надежное, но и наитруднѣйшее средство сдѣлать людей лучшими есть приведеніе въ совершенство воспитанія» (мудро сказала еще Екатерина II).

Къ несчастію, мы русскіе, несмотря на полуторавѣковой опытъ, все еще никакъ не можемъ справиться съ этою важнѣйшей задачей государственной жизни. Какъ въ екатерининскія времена было много Митрофанушекъ, такъ и до сихъ поръ всѣхъ ихъ не пересчитаешь!

> Мы всѣ учились по немногу
> Чему-нибудь и какъ-нибудь...
>
> («Евгеній Онѣгинъ», I, 5).

Д. И. Фонвизинъ, въ своихъ безсмертныхъ комедіяхъ «Бригадирѣ» и «Недорослѣ», является также и выдающимся педагогомъ. Онъ совершенно вѣрно подмѣтилъ два основныхъ типа русскихъ недорослей: лѣниваго, избалованнаго и безсердечнаго Митрофанушку и несравненно болѣе гнуснаго Ивана въ «Бригадирѣ», схватившаго кое-какіе вершки парижскаго образованія, но въ то же время непочтительнаго къ родителямъ, пустоголоваго, развратнаго и до такой степени лишеннаго патріотизма, что онъ даже осмѣливается сказать:

«Тѣло мое родилось въ Россіи, это правда; однако же, духъ мой принадлежитъ коронѣ французской («Бригадиръ» III, I).

Несмотря на войну съ французами въ 1812 году, наши богатые люди все-таки не могли отрѣшиться отъ чужебѣсія, и еще долго различные M-r Бопре, M-me Розье и M-r l' Abbé развращали подрастающее молодое поколѣніе. Въ результатѣ получилась, конечно, чепуха такъ какъ отцы видѣли въ ученьѣ только какую-то «чуму», а дѣти выростали настолько самоувѣренными, что въ 16 лѣтъ уже брались учить своихъ собственныхъ учителей («Горе отъ ума» Грибоѣдова). Всѣ педагогическіе типы, выведенные у Гоголя, самаго отрицательнаго свойства, а воспитанные въ помѣщичьей средѣ Ѳемистоклюсы и Алкиды, конечно, въ жизни недалеко ушли отъ своихъ почтенныхъ родителей, Маниловыхъ и Собакевичей. Пытался было Гоголь выставить идеальнаго педагога, въ лицѣ Александра Петровича (2-я ч. «Мертвыхъ душъ»), но и этотъ великій воспитатель юношества съумѣлъ образовать только одного Тентетникова, несомнѣнно ближайшаго родственника Ильи Ильича Обломова.

Взлелѣянная крѣпостнымъ правомъ обломовщина получила на Руси самое широкое распространеніе и, конечно, не дала государству полезныхъ дѣятелей. Въ 60-хъ годахъ Тургеневымъ былъ отмѣченъ глубокій разладъ между отцами и дѣтьми, причемъ послѣдніе, въ лицѣ Базарова, являются уже ярыми нигилистами, изучаютъ естествнннныя науки и глумятся надъ всѣмъ національнымъ совершенно подъ стать къ Иванушкѣ Фонвизина...

Вообще, при воспитаніи и обученіи россійскаго юношества, всегда замѣчалось или преобладаніе космополитизма, такъ прекрасно осмѣяннаго Тургеневымъ, или

же обломовская лѣнь и безволіе. Крѣпкаго, сильнаго національнымъ духомъ, юношества педагоги наши до сихъ поръ воспитать не умѣли! Хотя Уваровскія гимназіи, при Николаѣ I, были достаточно высоки, какъ подготовительныя заведенія къ университету, но въ нихъ воспитаніе очень хромало, такъ какъ и николаевскіе педагоги (по удачному выраженію одного русскаго юмориста), «имѣху ревность не по разуму... и постави ихъ въ неискусенъ умъ еже творити не подобная... вси уклонишася и вкупѣ непотребна быша: нѣсть творяй благая, нѣсть до единаго!» [1]) Вотъ оттого-то такіе педагоги и причиняли казнѣ убытокъ, ломая стулья при разсказѣ объ Александрѣ Македонскомъ...

Неудивительно, послѣ этого, что съ появленіемъ нигилизма, шигалевщины и карамазовщины, молодежь наша совсѣмъ опустилась, такъ что многіе интеллигенты очутились въ разрядѣ босяковъ, на самомъ «днѣ» пьяной жизни. . [2]) Тотъ, кто видалъ на сценѣ «Дѣтей Ванюшина» Найденова или «Мѣщанъ» М. Горькаго, хорошо знаетъ, какіе фрукты выхолила обществу наша школа! Неудивительно послѣ этого, что мы дождались, наконецъ, и совсѣмъ развращенныхъ, пьяныхъ «огарковъ»...

Въ былое время, подъ вліяніемъ громкой военной славы, съ начала XIX вѣка до самой Крымской войны, русскіе молодые люди, хотя и увлекались иноземщиной, все же гордились своимъ отечествомъ, такъ что истинный патріотъ И. И. Дмитріевъ былъ въ правѣ сказать, обращаясь къ нашей исконной матушкѣ—Москвѣ бѣлокаменной:

---

[1]) «Привольная жизнь» Н. В. Успенскаго.

[2]) Прекрасные образцы такихъ типовъ въ Московскомъ Работномъ домѣ выставлены въ «Мытарствахъ» г. *Подъячева*.

Твои сыны, питомцы славы,
Прекрасны, горды, величавы,
А дѣвы—розами цвѣтутъ.

Въ 60-хъ же годахъ эти дѣвы, подъ вліяніемъ женской эмансипаціи, уже бѣгали по улицамъ въ синихъ очкахъ и со стриженными волосами: зато всѣ онѣ были пропитаны насквозь нигилистическимъ ученіемъ, рѣзали лягушекъ, отличались неряшествомъ и грубыми манерами, а потому и были осмѣяны въ романахъ Лѣскова, Вс. Крестовскаго, Писемскаго, Авенаріуса, Клюшникова, Авсѣенко и друг.

Классическія гимназіи графа Д. А. Толстого, съ 1866-го года до настоящаго времени, отличаются формализмомъ и полнымъ пренебреженіемъ къ воспитанію юношества. Несомнѣнно, умный и настойчивый министръ народнаго просвѣщенія, графъ Д. Толстой, въ одной только погонѣ за политической благонадежностью студентовъ и за аттестатами зрѣлости гимназистовъ, проглядѣлъ всю необходимость школьнаго воспитанія. Онъ не постигъ мудраго изреченія нѣмецкаго педагога Гербарта «нѣтъ воспитанія безъ обученія: нравственное воспитаніе безъ образованія—цѣль безъ средства, а обученіе безъ нравственнаго воспитанія—средство безъ цѣли».

И вотъ, въ результатѣ 40-лѣтней дѣятельности толстовскихъ средне-учебныхъ заведеній, мы получили совсѣмъ немудрое, безвольное и безчувственное поколѣніе русскихъ людей.

Въ характеристикѣ современныхъ отцовъ, изложенной въ предыдущей главѣ, мы помѣстили отзывы о нихъ выдающихся нашихъ писателей; сдѣлаемъ теперь тоже самое и относительно дѣтей.

Прежде всего, отмѣтимъ, что ропотъ на собственныхъ дѣтей былъ всегдашнею слабостью родителей

всѣхъ временъ и народовъ. Еще римскій поэтъ Горацій, сатирикъ, сравнительно милосердный, уже не могъ удержаться отъ жалобъ:

Все уменьшается, мельчаетъ каждый часъ.
Отцы, которыхъ стыдъ и сравнивать съ дѣдами,
Родили насъ еще негоднѣйшихъ, а насъ
Еще пустѣйшими помянетъ міръ сынами.
(«Оды», въ пер. А. Фета; III, 6).

Остроумный парадоксалистъ XVIII вѣка Лябрюйеръ, съ истинно французскою ѣдкостью, уже совсѣмъ не щадитъ подрастающаго поколѣнія; по его мнѣнію, «дѣти высокомѣрны, злы, завистливы, любопытны, жадны, лѣнивы, легкомысленны, боязливы, невоздержны, склонны ко лжи, хитры... они не хотятъ страдать, но любятъ заставлять страдать: они уже люди!» («О человѣкѣ»). Современный юмористъ Максъ д'Орель тоже дѣлаетъ сообщеніе, не особенно пріятное для педагоговъ: «трудно представить себѣ что-нибудь хуже положенія учителя, который не можетъ внушить къ себѣ уваженія маленькимъ безпощаднымъ тиранамъ, называемымъ учениками» («Джонъ Булль и его островъ». Спб. 1884; стр. 208).

Великій Гете, хотя и утверждавшій, что какъ бы дико ни бродило сусло, въ концѣ концовъ, изъ него выходитъ хорошее вино, все-таки, не могъ не признать неумѣстной самоувѣренности молодежи:

Неопытно воображаетъ юность
Себя избраннымъ нѣкимъ существомъ
И нѣтъ его заносчивости мѣры
(Торквато Тассо; II, 5).

Нашъ славный педагогъ, цѣлитель душъ и тѣлесъ русскихъ, первый въ «Вопросахъ жизни» заговорившій у насъ о воспитаніи человѣка, именно Н. И. Пироговъ, мудро замѣтилъ, что «у молодости хорошій желудокъ, и она готова переварить все, даже совсѣмъ неперевариомое»...

И. С. Тургеневъ тоже глубокомысленно сказалъ, что «вся тайна прелести молодости состоитъ не въ томъ, что она все можетъ сдѣлать, а только въ томъ, что думаетъ, будто она въ состоянiи все сдѣлать» («Первая любовь»). Вотъ поэтому, вѣроятно, и отмѣтилъ М. Е. Салтыковъ у насъ, русскихъ, очень непрiятную черту: «прискорбно смотрѣть на молодыхъ людей: они совсѣмъ нынче отучились краснѣть и потуплять глаза» («Письма къ тетенькѣ»). Подобная самоувѣренность была бы еще, до нѣкоторой степени, простительна юности; гораздо хуже то, что замѣтилъ у насъ Тургеневъ: «мы, русскiе, немолоды, въ самой молодости не молоды! (Переписка). Такое преждевременное утомленiе жизнью, такая явная убыль души, несомнѣнно, представляетъ самый опасный симптомъ нравственной болѣзни современнаго юношества; это ужъ что-то въ родѣ, такъ называемой, собачьей старости, которая для только что начинающей жизнь молодежи, является чѣмъ-то страшно ненормальнымъ. Это совсѣмъ не то, о чемъ нѣкогда писалъ великiй Пушкинъ:

Простимъ горячкѣ юныхъ лѣтъ
И юный жаръ, и юный бредъ!
(«Евгенiй Онѣгинъ», II, 15).

Юношескiя увлеченiя не только можно, но и должно прощать, если бы они даже были слишкомъ неосмысленны, какъ у Некрасовскаго гимназиста:

Какое-жъ адское коварство
Ты помышлялъ осуществить?
Разрушить думалъ государство,
Или инспектора побить?
(«Еще тройка»).

Къ несчастью, теперь, какъ мы видѣли изъ обзора дѣятельности современныхъ «огарковъ», ровно нипочемъ — и *убить* инспектора, и готовить бомбы для разрушенiя государства...

Но о политическихъ дѣяніяхъ учащейся молодежи я поговорю нѣсколько ниже; теперь же скажу еще нѣсколько словъ о ея нравственныхъ качествахъ.

Когда профессоръ Карѣевъ издалъ свои «Письма къ учащейся молодежи о самообразованіи», гдѣ онъ упрекалъ студентовъ въ отсутствіи серьезнаго, глубокаго научнаго образованія, тогда одинъ студентъ, въ «обращеніи къ товарищамъ», чистосердечно признался, что «какъ ни какъ насъ, всетаки, учили и учили много. Вся бѣда нашей молодежи въ томъ, что насъ *не воспитывали*. Дали много знаній и не познакомили съ высшими и основными идеалами жизни, не пробудили къ нимъ живого насущнаго интереса. Выпустили и выпускаютъ изъ школы въ жизнь съ какой-то *окрошкой* изъ кусочковъ всевозможныхъ знаній въ головѣ и съ пустымъ сердцемъ, съ незажженой священнымъ огнемъ душой» [1]).

Въ данномъ случаѣ, петербургскій студентъ, конечно, безсознательно сошелся въ основномъ положеніи со взглядомъ, высказаннымъ еще сто лѣтъ тому назадъ, Эммануиломъ Кантомъ, который именно сокрушался о томъ, что «мы живемъ въ эпоху дисциплины, культуры и цивилизаціи, но далеко еще не въ *эпоху морали*. При настоящемъ состояніи людей можно сказать, что счастье государствъ растетъ вмѣстѣ съ несчастьемъ людей. И еще вопросъ, не счастливѣе ли мы были бы въ первобытномъ состояніи, когда у насъ не было бы этой культуры, чѣмъ въ нашемъ настоящемъ состояніи? Ибо какъ можно сдѣлать людей счастливыми, когда ихъ не дѣлаютъ нравственными и мудрыми!»

Въ этихъ прекрасныхъ словахъ Кантъ, прежде всего, повторяетъ общеизвѣстный афоризмъ Ж. Ж. Руссо, что культура вовсе не способствуетъ человѣческому счастью и что самымъ блаженнымъ было первобытное состояніе

[1]) *Г. С. Петровъ*. Школа и жизнь. Спб. 1902; стр. 28-я.

людей. Это, конечно, парадоксъ, но противъ стѣснительныхъ условій жизни, при современной цивилизаціи, краснорѣчиво говорятъ даже такіе высокіе моралисты, какъ Д. Рёскинъ и Л. Толстой. Стремленіе соціалистовъ надѣть на всѣхъ людей «арестантскій сѣрый халатъ равенства» (какъ ѣдко выразился Г. Гейне) вызываетъ въ настоящее время мало протестовъ, такъ что даже увлекающемуся «сверхчеловѣкомъ» Ф. Нитше нужно поставить въ великую заслугу, что онъ горячо боролся за индивидуализмъ и остроумно издѣвался надъ нелѣпой постановкой, такъ называемаго, рабочаго вопроса («Сумерки идоловъ» § 40).

Конечно, всѣ педагоги должны были бы смотрѣть, подобно Л. Толстому, на дѣтей, какъ на «Божій цвѣтникъ»; конечно, мы должны были бы относиться порою снисходительно къ самымъ рискованнымъ ихъ планамъ, памятуя отвѣтъ знаменитаго философа:

«Que ce qu' une grande vie?
Une pensée de la jeunesse, realiesée par l'âge mûr»...

Но, къ несчастью, при современномъ состояніц нашей полуразрушенной средней школы, едва-ли можно будетъ скоро встрѣтить истинно великую мысль?!

По словамъ брошюры, недавно выпущенной «Народной лигой»: «Школа, увлеченная агитаторами, начиная съ средней, подпала подъ вліяніе политической пропаганды. Наука ушла на задній планъ, революція завладѣла ею. Школа — оплотъ всего государства — идетъ къ анархіи и полному распаду».

Фельетонистъ «Новаго Времени» г. Б. С. выражается еще сильнѣе: «Бомбы въ больницахъ, бомбы въ школахъ, бомбы въ университетахъ, точно вся наша наука обратилась въ пиротехнику, и всѣ лишь думаютъ исклю-

чительно о бомбахъ. Это, по новой терминологіи, называется—заниматься политикой» [1]).

Въ виду указаннаго выше явно революціоннаго настроенія «огарковъ», все болѣе и болѣе распропагандированныхъ въ средней школѣ, вмѣстѣ съ растлѣвающею юношество «освободительною» литературой, скажемъ нѣсколько словъ объ умѣстности политики въ школѣ, т.-е. о превращеніи каѳедры въ трибуну.

Насколько губительны всякія забастовки въ среднеучебныхъ заведеніяхъ, ясно видно изъ книги г Пиленко о забастовкахъ столичныхъ гимназій въ 1905 и 1906 г., когда время и мысль учащихся тратились исключительно на поддержку революціи въ Россіи и на организацію вооруженнаго возстанія до борьбы на баррикадахъ включительно...

Даже авторъ этой ужасной книжки, сторонникъ полной конституціи съ «четырехвосткою» и прочими прелестями, даже самъ г. Пиленко сознается, что «внесеніе политики въ школу—чудовищная жертва, въ которой не нуждается (!) освободительное движеніе» [1]). Что же касается до университетовъ и другихъ высшихъ учебныхъ заведеній, то тутъ для г. г. освободителей, кажется, не существуетъ ни малѣйшаго сомнѣнія, что заведенія эти должны быть содержимы правительствомъ исключительно только для революціонныхъ цѣлей...

Нашъ великій химикъ, покойный профессоръ Д. И. Менделѣевъ, въ своемъ предсмертномъ «Проектѣ училища наставниковъ», въ виду повсемѣстныхъ учебныхъ забастовокъ, грустно замѣчаетъ, что это «дѣло грозитъ нашимъ дѣтямъ, а черезъ нихъ и всей будущности страны. Для всякаго, прожившаго со вниманіемъ по-

---

[1]) «Новое Время», № 11222 (10 іюня 1907 г.).

[1]) *Ал. Пиленко.* Забастовки въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ. Спб. 1906. (Изданіе «Клуба общественныхъ дѣятелей», стр, V).

слѣднія лѣтъ 25, несомнѣнно, что за это время опустилась научная жизнь и подготовка къ трудолюбивой научной пытливости, возросли же только самонадѣянность, болтливое резонерство и кичливость, которыми, начиная съ печати (sic), прониклось много людей, причисляемыхъ къ нашей «интеллигенціи»... А когда упадаетъ наука, за нею должно валиться и все просвѣщеніе» [2]).

Знаменитый психіатръ, профессоръ Сикорскій, тоже весьма энергично выразился о забастовкахъ въ стѣнахъ Кіевскаго университета: «Пусть останется на-вѣки невѣдомымъ имя того Герострата, который подалъ пагубную мысль перенести пріостановку работы изъ экономической сферы въ высшую область личнаго духовнаго усовершенствованія человѣка!» (Психологическія основы воспитанія, стр. 25).

Въ данномъ случаѣ, г. Сикорскій высказалъ русской молодежи нѣсколько наивное пожеланіе: наши современные писатели и поэты изъ всѣхъ силъ бьются теперь, чтобы реабилитировать даже міровыхъ предателей и злодѣевъ, въ родѣ Герострата или Іуды изъ Каріота. Если бы они знали имя виновника школьныхъ забастовокъ (вѣроятно, какого-нибудь еврея, можетъ быть, даже Хрусталева-Носаря!) они, конечно, не пожалѣли бы своего гнуснаго краснорѣчія, чтобы возвести такого субъекта во всесвѣтные геніи и благодѣтели человѣческаго рода...

Не такъ судятъ о политикѣ въ школѣ серьезные педагоги!

Знаменитый Келльнеръ говоритъ прямо: «всюду, гдѣ учитель настолько забывается, что вмѣшивается съ увлеченіемъ въ борьбу политическихъ партій и зло-

---

[1]) *Д. И. Менделѣевъ.* Проектъ училища наставниковъ (докладная записка министру народнаго просвѣщенія). Спб. 1906 г., стр. 3.

употребляетъ своимъ положеніемъ или даже своею школою для того, чтобы говорить обществу или дѣтямъ объ этой борьбѣ, тамъ онъ непремѣнно, рано или поздно, ставитъ себя по отношенію къ окружающимъ въ ложное положеніе и роетъ вѣрную могилу себѣ и успѣхамъ своей дѣятельности... Наше время дало намъ великій урокъ, объясняющій многое въ прошломъ и важный также и для учителя, — урокъ, состоящій въ томъ, что естественное развитіе имѣетъ почти непреодолимую силу, и что возмущеніе, которое такъ легко ставитъ преуспѣяніе въ зависимость отъ площади и улицы, далеко не способствуетъ развитію. Исторія показываетъ съ непреложною ясностью, что возстаніе и необузданное стремленіе къ свободѣ не разъ срывали лишь незрѣлые плоды; нѣтъ примѣра, чтобы они оттого созрѣли ранѣе хоть на часъ, но много примѣровъ того, что разукрашенное дерево свободы легко дѣлалось древомъ горькаго, печальнаго познанія» [1]).

Конечно, разумными доводами не проймешь нашихъ прогрессивныхъ педагоговъ, которые, какъ разсказываетъ г. Пиленко въ своихъ «Забастовкахъ», не прочь водворить школьную свободу, даже прямо насильственно-захватнымъ, «явочнымъ» порядкомъ... Не мѣшало бы этимъ гг. либераламъ, желающимъ втянуть дѣтей въ революціонное движеніе, вспомнить знаменитый крестовый походъ дѣтей. И въ XIII вѣкѣ также неразумно предполагали, что если «Богъ того хочетъ!» — то гробъ Господень будетъ освобожденъ отъ невѣрныхъ не настоящими воинами, а самыми малолѣтними... Какъ извѣстно, эта профанація святыни

---

[1]) *Л. Келльнеръ.* Мысли о школьномъ и домашнемъ воспитаніи. Изд. 3-е. (К. Тихомировъ). М. 1902 г., стр. 49—50 (§ 34).

привела дѣтей къ печальному концу и нисколько не поправила дѣла взрослыхъ...

Также слѣдовало бы и теперь нашимъ педагогамъ оставить дѣтей въ покоѣ и, во избѣжаніе гибели будущаго поколѣнія, а можетъ быть и всей Россіи, предоставить школьникамъ безпрепятственныя занятія наукою, а не тянуть ихъ вмѣстѣ съ собою на баррикады...

Нашъ великій педагогъ Н. И. Пироговъ сказалъ однажды: «мы всѣ знаемъ, что нужно почитать стариковъ, потому что старики — наши отцы и дѣды, и каждый изъ насъ чѣмъ-нибудь имъ обязанъ. Глядя на старость, мы вспоминаемъ доброе. Слабости и худое забываются при взглядѣ на сѣдину. Но не всѣ знаютъ, что и молодость должно уважать!»

Объ уваженіи къ юности говорилъ еще въ древности Ювеналъ, но въ настоящее время переоцѣнки всякихъ цѣнностей сама молодежь перестала уважать кого бы то ни было, называя, напр., въ деревнѣ стариковъ — «старыми чертями» и, какъ говорятъ, при случаѣ, даже изрядно поколачивая ихъ... Теперь царство толпы, а она никогда не отличалась особенно деликатными сужденіями и поступками. Даже въ школахъ, по словамъ психолога Тарда, «наибольшимъ вліяніемъ и популярностью рѣдко пользуются лучшіе ученики, составляющіе гордость своего класса, а гораздо чаще лѣнтяи, отличающіеся невѣжествомъ, необузданною гордостью и самомнѣніемъ». («Преступленія толпы»).

Вотъ такіе, именно худшіе, элементы школы являются зачастую и революціонными агитаторами...

Нельзя отрицать, что у большинства молодежи прекрасныя, самоотверженныя стремленія, но они, къ несчастью, никогда не довольны существующимъ поряд-

комъ вещей: «это болѣзнь роста, говоритъ П. Тэнъ. Общество создано не логикой, а исторіей, и 20-лѣтній философъ пожимаетъ плечами при видѣ этой руины. Какъ бы ни были хороши учрежденія, но они созданы до него, безъ его согласія» [1])

Французская молодежь, строго опекаемая своими наставниками и постоянно подбадриваемая помощью различныхъ призовъ и премій, является самою эгоистичной и революціонной; современные радѣтели о ея возрожденіи, какъ, напр., знаменитый педагогъ Демоленъ, именно хотятъ уничтожить эти ея недостатки и приблизить къ молодежи англосаксонской. Надо замѣтить, что дѣйствительно англійская молодежь, благодаря большей самодѣятельности и серьезному развитію въ школѣ физическихъ упражненій (спорта), отличается жизнерадостностью и консервативными убѣжденіями; въ Англіи существуетъ даже поговорка: «консервативенъ, какъ студентъ университета»... [2]). Неудивительно, что въ такой, издавна свободной странѣ, митинги учащейся молодежи отличаются большимъ спокойствіемъ и порядкомъ; хотя нельзя не отмѣтить, что и здѣсь въ школѣ иногда бываютъ кровавыя побоища изъ-за политическихъ убѣжденій... [3]).

Знаменитый моралистъ Д. Рёскинъ такимъ образомъ формулируетъ взгляды англичанъ: «воспитаніе заключается не въ томъ, чтобы научить юношей тому, чего они не знаютъ. а въ томъ, чтобы научить ихъ поступать такъ, какъ они не поступаютъ. Мы судимъ о воспитаніи не по знаніямъ, вынесеннымъ юношествомъ, а по его привычкамъ, дарованіямъ и интересамъ».

---

[1]) *С. И. Смирнова.*—Царство толпы. М. 1905 г.; стр. 7.

[2]) *М. Орель.*—Джонъ Булль и его островъ; стр. 227.

[3]) *Діонео.*—Очерки современной Англіи (изд. Русскаго Богатства). Спб 1903; стр. 548.

Въ сущности говоря, это взгляды на воспитаніе Г. Спенсера, которые въ настоящее время усвоены полностью въ Соединенныхъ Штатахъ. Нельзя сказать, чтобы установленіе въ школахъ полной свободы дѣлать, что хочешь, сообщило американскимъ дѣтямъ особенно симпатичныя качества. Напротивъ, недавно умершій, весьма проницательный германскій романистъ В. фонъ-Поленцъ, былъ крайне пораженъ «непочтительностью дѣтей по отношенію къ взрослымъ и грубымъ, почти товарищескимъ тономъ, съ которымъ мальчики разговаривали со своими отцами... [1]). Нѣмецкій писатель дѣлаетъ изъ этого слѣдующее грустное заключеніе: «люди, не знавшіе въ юности никакихъ обязанностей по отношенію къ родителямъ, будутъ, конечно, впослѣдствіи относиться съ безцеремонностью къ закону и порядку и будутъ всегда ставить на первый планъ свои собственные интересы въ ущербъ интересамъ своихъ согражданъ. Эгоизмъ, безсердечіе, легкомысліе свойственны почти каждому среднему американцу» (стр. 163). Далѣе, указывая на существованіе школьныхъ союзовъ среди американской молодежи, авторъ «Страны будущаго» неслишкомъ восторгается ихъ ораторскою дѣятельностью на митингахъ, говоря: «очень похвально съ ранняго возраста пріучать дѣтей къ сознанію, что они члены одной большой семьи и что самымъ лучшимъ способомъ пользоваться конституціей является самоуправленіе; но неужели, ради этого, нужно знакомить дѣтей съ тѣмъ, что вліяетъ неблагопріятно даже на характеръ взрослыхъ людей?» (стр. 167).

Повидимому, сами американцы вовсе не имѣютъ желанія втянуть школу въ политическія авантюры, такъ какъ они сами, на тюремномъ конгрессѣ въ Цинциннати, въ 1872-мъ году, приняли нижеслѣдующій принципъ

---

[1]) *В. фонъ-Поленцъ.*—Страна будущаго. Спб. 1904, стр. 162.

пенитенціарной науки: «Мы признаемъ важность и полезность партійной политики: въ своей сферѣ она имѣетъ дѣйствительныя, заслуживающія уваженія, функціи; но есть такіе драгоцѣнные интересы, къ которымъ, когда дѣло касается политики, примѣнимо правило: «не касайся, не вмѣшивайся!» Сюда относятся религія и дѣло воспитанія» [1]).

Но наши педагоги, желая «быть роялистами болѣе, чѣмъ самъ король», изъ всѣхъ силъ волокутъ даже несчастную среднюю школу на бурную арену «освободительнаго» движенія. Удивительно ли, что учащаяся молодежь совсѣмъ задергана, развинтилась, утратила всякое нравственное чутье и можетъ въ настоящее время восторгаться только гнусною порнографіей или какимъ-нибудь презрѣннымъ «огарчествомъ» (какъ это видно изъ многочисленныхъ фактовъ, приведенныхъ въ началѣ этой статьи).

Конечно, средняя школа не такъ скоро поддалась бы всякаго рода соблазнамъ, если бы она, въ теченіе послѣднихъ 40 лѣтъ, не только учила, но и воспитывала дѣтей. Анализируя психическое состояніе современной молодежи, профессоръ Сикорскій находитъ, что умственное развитіе ея плохо (пала даже простая грамотность), интеллектуальное чувство, вырабатывающее идеалы жизни, еще того хуже (какъ это доказываютъ литературные типы молодежи, выставленные въ произведеніяхъ Чехова, Куприна, Л. Андреева), а объ развитіи въ учащихся сильной воли и говорить не приходится! Въ какомъ же, если такъ, состояніи находится душа современнаго молодого человѣка?

«Въ слабости воли (говоритъ Сикорскій) лежитъ наша неспособность отстаивать собственную личность въ борьбѣ съ самимъ собою или въ борьбѣ съ другою

---

[1]) *В. В—нинъ.*—Тюрьма и политика («Новое Время» № 11246).

болѣе насъ сильною волей: мы сдаемся предъ нашими собственными увлеченіями и страстями, сами того не сознавая; мы также легко подчиняемся другому лицу, подчиняясь сильной волѣ. Оттого нами безъ труда овладѣваетъ любой фанатикъ, даже тупой и неразвитый. Подобно тому, какъ тонкимъ и умнымъ Александромъ I овладѣлъ грубый Аракчеевъ и дикій Фотій, такъ и мы способны поддаться любому оратору сходки, любому фанатику идеи, чувствуя при этомъ полное нежеланіе идти за нимъ, сознавая даже нелѣпость пути, на который насъ ведутъ. Таковъ нашъ національный русскій характеръ!» [1]).

Немудрено, что еще умный нѣмецъ Бисмаркъ сказалъ, что у русскихъ «женственный» характеръ, а по словамъ Тургенева: «Извѣстное дѣло: ходить въ обрѣзъ, по самому краю пропасти—любимое женское занятіе» (Пунинъ).

И мы дѣйствительно, часто ходимъ надъ бездною, не сознавая всей опасности положенія и даже увлекая за собою ни въ чемъ неповинныхъ дѣтей. Оттого и родительскіе кружки, возникшіе за послѣднее время въ школѣ, для устраненія ея неурядицъ, зачастую оказывались не на высотѣ положенія и, вмѣсто мира и тишины, вносили въ учебныя заведенія еще большую безурядицу и расколъ... Всѣ отрицательныя качества отцовъ, указанныя въ предыдущей главѣ, сказывались здѣсь съ полной силой... Между тѣмъ, дѣти расли, почти безъ всякаго присмотра, поддаваясь самымъ нежелательнымъ внѣшнимъ вліяніямъ и выработавъ относительно внутреннихъ порядковъ въ школѣ золотое правило: «начальству не принято говорить правду» [2]). Не мудрено, что отдавшись всецѣло лжи, эти несчастные

---

[1]) *Сикорскій.*—Психологическія основы воспитанія, стр. 14.

[2]) *Г. С. Петровъ.* Школа и жизнь, стр. 27.

молодые люди, прежде всего, старались оттолкнуть отъ себя всякое религіозное воспитаніе, заговорили даже въ школахъ о совершенномъ упраздненіи Закона Божьяго и перестали слушать назиданія священника, потому-де, что онъ говоритъ «невзаправду, а по обязанности [1]).

Такимъ образомъ, грѣхи отцовъ отозвались на дѣтяхъ, «яблочко упало недалеко отъ яблони, и, къ глубочайшему огорченію, мы видимъ теперь въ школахъ великое нестроеніе. Какъ отзовется это на судьбахъ Россіи, сказать покуда еще трудно; но осмѣлѣвшіе инородцы уже проникаются къ намъ полнымъ презрѣніемъ, такъ что какіе-нибудь «печальные пасынки природы» уже позволяютъ себѣ, искони русскую С.-Петербургскую губернію называть теперь Ингерманландіей! Воистину, «вотъ злонравія достойные плоды!» («Недоросль»).

Очевидно, что школьный вопросъ совсѣмъ назрѣлъ, и мы должны серьезно подумать объ его разрѣшеніи, чтобы впредь не давать нашимъ дѣтямъ «такое воспитаніе, которое можетъ сдѣлать изъ человѣка старуху, не давъ ему быть ни мужчиною, ни женщиною, ни даже старикомъ» (Пироговъ). Если наши ученики станутъ заниматься экспропріаціями, будутъ ходить по улицамъ съ красными флагами, распѣвая революціонныя пѣсни, а къ довершенію зла, превратятся еще въ «огарковъ»,—тогда мы, педагоги, должны будемъ поднять крикъ на всю Россію, такъ какъ дѣйствительно «отечество въ опасности!»

Дѣло предстоитъ великое и выходящее изъ ряду вонъ.

[1]) *Аф. Петрищевъ.*—Замѣтки учителя (изд. «Знанія»). Спб. 1905 г стр. 271.—Книга эта изобилуетъ интересными фактами относительно низшей школы, но, къ несчастью, держится слишкомъ крайняго «освободительнаго» движенія и влюблена въ евреевъ...

Если вообще, по словамъ Канта, «воспитаніе — величайшая и труднѣйшая изъ проблемъ—данныхъ человѣчеству», то возрожденіе гибнущей школы есть дѣло, несравненно болѣе тяжкое и требующее напряженія всѣхъ высшихъ силъ педагогіи.

По счастію, въ исторіи человѣчества есть одинъ выдающійся примѣръ возрожденія націи школой, о которомъ теперь полезно было бы вспомнить. Я говорю о великой дѣятельности Фихте въ 1813 году.

Когда Пруссія, униженная и разбитая Наполеономъ I въ 1807 году, находилась на краю гибели, тогда раздались въ ней краснорѣчивыя «Рѣчи къ германскому народу» сына простого крестьянина, творца субъективнаго идеализма, берлинскаго философа Фихте. Съ опасностью для собственной жизни, выяснивъ нѣмцамъ всю безотрадность ихъ положенія, этотъ великій патріотъ и педагогъ началъ изобличать свою родину во всѣхъ ея жизненныхъ неправдахъ: «вмѣсто единства общественныхъ силъ—ихъ раздробленіе; вмѣсто высокаго сознанія общественнаго интереса—господство грубаго своекорыстія; вмѣсто твердости и мужества воли, готовой на служеніе общему дѣлу,—распущенность, трусость и продажность» [1]).

Уповая, прежде всего, на Божью помощь къ униженному германскому народу, Фихте напоминаетъ слушателямъ извѣстное видѣніе пророка Іезекіиля о сухихъ костяхъ, оживших по слову Бога Адонаи, и восклицаетъ: «составныя части нашей духовной жизни останутся такими же изсушенными и связи нашего на-

[1]) *А. Градовскій.* — Національный вопросъ въ исторіи и въ литературѣ. Спб. 1873, стр. 191. — Не имѣя возможности изложить подробно въ моей статьѣ содержаніе прекрасныхъ лекцій профессора Градовскаго, я совѣтовалъ бы читателямъ ознакомиться хотя бы только въ тремя его замѣчательными лекціями—«Возрожденіе Германіи и Фихте Старшій».

ціональнаго единства такъ же разорваны и лежатъ въ дикомъ безпорядкѣ, какъ мертвыя кости пророка; пусть онѣ выцвѣтаютъ и изсыхаютъ подъ бурями, потоками дождей и палящими лучами солнца: животворящій духъ духовнаго міра не пересталъ еще вѣять. Онъ охватитъ и соединитъ вымершія кости нашей національности, чтобъ онѣ величественно возстали къ новой просвѣтленной жизни» [1]).

Голосъ Фихте не остался «гласомъ вопіющаго въ пустынѣ»: его патріотическія рѣчи къ германскому народу подняли совсѣмъ было упавшій духъ нѣмцевъ, и самъ онъ въ 1813-мъ году закончилъ свой курсъ лекцій въ берлинскомъ университетѣ, подъ грохотъ барабановъ, созывавшихъ на улицахъ милицію, слѣдующими великими словами: «мы будемъ продолжать лекціи въ свободной странѣ или умремъ за ея свободу!» (*Д. Льюисъ.*—Исторія философіи. Спб. 1865, стр. 709).

Дѣло Фихте не только увѣнчалось полнымъ успѣхомъ, хотя онъ самъ и погибъ, ухаживая за ранеными въ 1814-мъ году, но Германія, послѣ освобожденія, блистательно отомстила французамъ за свой позоръ въ 1870-мъ году, подъ стѣнами Седана. Здѣсь, какъ принято обыкновенно говорить, «нѣмецкій школьный учитель побѣдилъ Наполеона III», а германская школа возродилась, благодаря горячей проповѣди того же Фихте; «только человѣкъ побѣдившій въ себѣ чувство своекорыстія и бездушнаго (!) космополитизма, отдавшій себя народному дѣлу, вѣрящій въ силу и призваніе своего народа, способенъ къ творчеству и къ истинно великимъ дѣламъ, потому что онъ дѣйствуетъ въ виду живой вѣчности народа, со всѣмъ его прошедшимъ и будущимъ» (Градовскій, стр. 215).

---

[1]) Ibidem, стр. 193.

О, какъ слѣдовало бы намъ помнить эти ободряющія духъ слова послѣ несчастной японской войны! Вѣдь если «пропадетъ мужество—все пропало» (гласитъ нѣмецкая пословица).

Еще слѣдовало бы намъ вспомнить и слѣдующія слова великаго Фихте: «безплодно говорить тому, у кого нѣтъ крыльевъ: летай! Несмотря ни на какія убѣжденія, онъ не поднимется надъ землей и на два шага; но развей, если можещь, его духовныя крылья, дай ему возможность упражнять и укрѣплять ихъ. и безъ всякихъ убѣжденій съ твоей стороны ничто другое не будетъ для него болѣе желаннымъ и возможнымъ, какъ летать» (Келльнеръ, 59).

Вотъ именно теперь, когда въ русскомъ юношествѣ замѣчается такая поразительная убыль души, намъ и слѣдуетъ подумать о томъ, какъ бы вырастить ему «крылья мужества». А вѣдь несомнѣнно, что они у насъ были въ то время, когда мы, не «мудрствуя лукаво», освобождали Европу отъ Наполеона I и вообще совершали великія дѣла. Недаромъ прасолъ-поэтъ, въ минуту раздумья, восклицалъ:

Иль у сокола
Крылья связаны,
Иль пути ему
Всѣ заказаны? («Дума сокола»).

Конечно, не было ни того, ни другого, а какъ справедливо сказалъ самъ же Кольцовъ въ другомъ стихотвореніи:

Надо силу, силу прежнюю,
Надо волю безотмѣнную,
А у насъ съ тобой давно ихъ нѣтъ;
Мы—гуляя—все потратили,
Молодую жизнь до времени,
Какъ попало—такъ и прожили!
(«Перепутье»).

Вотъ именно отсутствіе нравственныхъ чувствъ и возвышенныхъ идеаловъ жизни лишаетъ часто нашу молодежь и здраваго смысла, и склонности къ добрымъ дѣламъ. Какъ хорошо, если бы она прониклась высокими словами современнаго поэта:

Смирись душой—и мощь свою постигнешь,
Повѣрь любви—и горе ты подвигнешь,
И укротишь пучину бурныхъ водъ!
(«Въ годину смутъ»... гр. Голенищева-Кутузова).

Но, какъ говоритъ пословица, «на нѣтъ и суда нѣтъ!» Примиримся съ грустными явленіями дѣйствительности и, подобно Фихте, начнемъ мужественно работать надъ возрожденіемъ совсѣмъ погибающаго дѣла воспитанія юношества въ Россіи.

Здѣсь, прежде всего, придется вспомнить «Проектъ училища наставниковъ» Д. И. Менделѣева. Нашъ великій химикъ несомнѣнно былъ правъ, говоря, что учебная дѣятельность нуждается въ предварительной подготовкѣ, «какъ всякое спеціальное знаніе, потому что педагогическая спеціальность, опираясь, какъ и всѣ иныя, на науки вообще, требуетъ не только своего опыта, но и продолжительной вдумчивости, и для общегосударственной жизни не менѣе необходима, чѣмъ другія» (Проектъ, стр. 4). Кажется, что почтенный профессоръ заблуждался только въ одномъ, что учебное дѣло въ Россіи, какъ надежнаго фундамента, требуетъ, прежде всего, образованія наставниковъ для высшихъ учебныхъ заведеній. Намъ кажется, что, въ виду безпомощнаго состоянія гимназій и реальныхъ училищъ, прежде всего, у насъ слѣдовало бы подумать о среднеучебныхъ заведеніяхъ и не столько о преподавателяхъ, сколько о воспитателяхъ молодежи, которыхъ у насъ покуда совсѣмъ нѣтъ, а образовать ихъ было бы должно...

Вообще, мы всегда готовы при случаѣ заноситься выше всякой мѣры, а потому, напр., теперь толкуемъ о всеобщемъ образованіи — мысль, надъ которой подтруниваютъ иностранцы (Débats). Дѣйствительно, гдѣ ужъ намъ помышлять объ обязательномъ обученіи и всеобщей грамотности, когда у насъ совершенно нѣтъ народныхъ учителей, а если и есть кое-какіе, то они чаще не обучаютъ, а только развращаютъ молодежь, такъ, напр., одинъ учитель Нижегородской губерніи еще на дняхъ былъ пойманъ при грабежѣ винной лавки, вмѣстѣ съ своими двумя учениками, а какъ извѣстно, бывшія народныя учительницы убивали полковыхъ командировъ... При подобныхъ нравственныхъ аномаліяхъ, по моему, прежде всего, слѣдуетъ подумать объ оздоровленіи средней школы: она распространитъ свой свѣтъ и на народныя училища, и соотвѣтственно укомплектуетъ университеты. А то теперь, при полномъ отсутствіи нравственнаго воспитанія въ семьѣ и школѣ, нельзя думать о подготовкѣ истинно полезныхъ отечеству гражданъ. Развѣ не страшно читать, напр., такое заявленіе законоучителя о своихъ ученикахъ: «Какъ будто и прекрасно все... А чего-то нѣтъ, чего-то очень важнаго недостаетъ. Духа нѣтъ. *Духъ угашенъ.* Вотъ оно что. Всѣ свои школьныя обязанности, какъ барщину, отбываютъ» [1]...

Вотъ, чтобы современные юноши не отбывали, какъ «барщину», даже свои религіозныя обязанности, слѣдуетъ, прежде всего, подумать объ ихъ нравственномъ воспитаніи. Вѣдь, еще великій христіанскій проповѣдникъ, мученикъ идеи, Іоаннъ Златоустъ, дивно писалъ объ этомъ самомъ нравственномъ воспитаніи:

— Кто оставляетъ Бога, тотъ не станетъ уже уважать ни своего отца, ни самого себя.

---

[1]) «Русская школа» 1899 г.; IV, 51.

— Внимательно наблюдайте за поступками дѣтей, за ихъ сообществами, за ихъ связями и—не ожидайте отъ Бога никакой милости, если не исполните этого долга.

— Если бы отцы старались дать своимъ дѣтямъ доброе воспитаніе, то не нужны были бы ни законы, ни суды, ни судилища, ни наказанія. Палачи есть потому, что нѣтъ нравственности [1]...

Такимъ образомъ, уже въ древности существовали разумные взгляды на воспитаніе, и неужели мы, воистину погибающіе теперь отъ недостатка нравственности въ молодежи, не озаботимся приставить къ нимъ достойныхъ воспитателей? Конечно, платоновскія идеи о государственномъ воспитаніи всѣхъ дѣтей должны быть теперь оставлены, какъ идеи, явно утопическія (недаромъ ихъ подновляетъ теперь въ Германіи соціалистъ Дерингъ). Но подготовить для школъ достаточное количество подходящихъ — не надзирателей, какъ это было въ толстовскихъ гимназіяхъ, а настоящихъ воспитателей—истинный долгъ государства! Нечего опасаться, что для такого великаго и труднаго дѣла, обыкновенно оплачиваемаго грошами, не найдется достаточнаго количества подходящихъ лицъ. По глубокомысленному замѣчанію покойнаго Менделѣева, одно «увеличеніе окладовъ не можетъ помочь дѣлу въ корнѣ, потому что на оклады позарятся, какъ зарятся на дипломы, а труда, необходимаго для выполненія обязанностей, постараются понести какъ можно меньше, и огромныя деньги истратятся безъ всякой пользы дѣлу просвѣщенія. Къ педагогическому дѣлу надо призывать, какъ и къ дѣлу морскому, медицинскому или тому подоб-

---

[1]) Св. Іоанна Златоустаго. «О воспитаніи дѣтей». Изд. 2-е, Тузова. Спб. 1902 г.; ц. 10 к.; стр. 12.—Эту маленькую книжку мы совѣтовали бы прочесть всякому начинающему педагогу.

нымъ не тѣхъ, которые стремятся только обезпечить свою жизнь, а тѣхъ, которые чувствуютъ къ этому дѣлу и къ наукѣ сознательное призваніе и предчувствуютъ въ немъ свое удовлетвореніе, понимая общую народную потребность. Такіе люди есть, потому что дѣло педагоговъ высоко по существу и интересно по подробностямъ»... (Проектъ, стр. 7).

Графъ Л. Н. Толстой сказалъ, что каждый «воспитатель стремится воспитать людей себѣ подобныхъ». Если это такъ (а кажется, это несомнѣнно), то воспитателю, желающему подготовить выдающихся дѣятелей для родины, придется много поработать надъ своимъ собственнымъ перевоспитаніемъ и самоусовершенствованіемъ. Впрочемъ, объ этомъ говорилъ еще въ 50-хъ годахъ знаменитый педагогъ Н. И. Пироговъ, и намъ теперь слѣдуетъ только подписаться подъ его мудрыми словами.

Идите же, благородные сыны отечества, на самоотверженную и тягостную дѣятельность для пользы подрастающаго молодого поколѣнія! Знайте, что васъ ждутъ не лавры, а скорѣе терніи, но всетаки поработайте на родной нивѣ, вѣря, что только неустанный трудъ можетъ возродить злополучную Россію! Возродите въ душѣ своей высокіе идеалы и, довольствуясь малымъ, совершите многое для нашей молодежи, пока еще только изнывающей по недостатку нравственнаго воспитанія.

Пусть девизомъ всѣхъ русскихъ общественныхъ дѣятелей останутся навсегда безсмертныя слова Гоголя:

— Будемъ не мертвыя, а живыя души!

Въ заключеніе, позволю себѣ привести еще небольшую цитату.

Въ одной изъ бытовыхъ комедій А. Н. Островскаго

богатый купчикъ, до того раскутившійся на масляницѣ, что даже задумалъ спьяну убить свою молодую любящую жену, вотъ какъ разсказываетъ о своемъ отрезвленіи:

— Я все шелъ, шелъ... вдругъ гдѣ-то колоколъ... Я только-что поднялъ руку, гляжу — я на самомъ-то юру Москвы рѣки стою надъ прорубемъ. Вспомнить-то страшно! И теперь морозъ по кожѣ подираетъ! Жизнь-то моя, прошлая, распутная-то, вся вотъ, какъ на ладонкѣ, передо мной. Натерпѣлся я страху, да и подѣломъ!...

Какъ нѣкогда Фауста удержало отъ самоубійства церковное пѣніе въ ночь подъ Свѣтлое Христово Воскресеніе, такъ спасло и забулдыгу-купчика крестное знаменіе при звукахъ великопостнаго благовѣста... Да охраняетъ же и впредь звонъ колоколовъ отъ всякой напасти насъ грѣшныхъ!

Вспомнимъ еще звучные, чисто колокольные, стихи современнаго поэта:

Знакомый благовѣстъ: и ласково, и нѣжно
Въ любимой родинѣ гудятъ колокола.
(«Колокола» К. Р.).

Пусть родные колокола будятъ въ душѣ юношей нашихъ высокое нравственное чувство! Пусть спасетъ ихъ горячая молитва Богу отъ неразумныхъ соблазновъ жизни! Пусть свято берегутъ они завѣтные идеалы и навсегда избѣгнутъ позорныхъ ученій, въ родѣ «огарчества!..»

Тогда вся жизнь ихъ пройдетъ безъ убыли души, но съ великою пользой для отечества, и они крѣпко будутъ держать въ своей памяти названіе только что указанной пьесы Островскаго:

«Не такъ живи, какъ хочется, а такъ живи, какъ Богъ велитъ».

А. Михневичъ.

С.-Петербургъ.
27 іюля 1907 г.

О мѣрахъ для лучшаго ознакомленія воспитанниковъ среднихъ учебныхъ заведеній съ Св. Писаніемъ.

Въ настоящее время ознакомленіе воспитанниковъ среднихъ учебныхъ заведеній съ подлиннымъ текстомъ Св. Писанія происходитъ обыкновенно двумя путями: 1) слушаніемъ избранныхъ мѣстъ изъ Св. Писанія, читаемыхъ на богослуженіяхъ, 2) предварительнымъ прочитываніемъ въ классѣ воскреснаго Евангелія, въ рѣдкихъ случаяхъ, и апостола подъ руководствомъ законоучителя. Что же касается чтенія Св. Писанія по собственному почину воспитанниковъ, то, какъ показываютъ наблюденія, это есть явленіе совершенно исключительное, можно сказать, необычайное.

Оба вышеуказанные способа ознакомленія слишкомъ недостаточны и не надежны. Невнятное чтеніе, невниманіе со стороны воспитанниковъ, а для многихъ изъ нихъ и слабое знакомство съ церковно-славянскимъ языкомъ—вотъ причины, по которымъ большинствомъ изъ присутствующихъ въ церкви слова Евангелія пропускаются мимо ушей. Объяснительное чтеніе Евангелія учащимся, по недостатку времени, производится лишь въ нѣкоторыхъ классахъ. Примѣняясь лишь въ ограниченныхъ размѣрахъ, этотъ способъ ознакомленія съ Св. Писаніемъ большого значенія не имѣетъ.

Въ нѣкоторыхъ заведеніяхъ рекомендовано во всѣхъ классахъ вести чтеніе избранныхъ мѣстъ изъ библіи, особенно такихъ, которыя могутъ производить благотворное впечатлѣніе на воспитывающихся. На практикѣ, однако, на первомъ планѣ стоитъ программа, выполненіе которой представляетъ во всѣхъ классахъ извѣстное затрудненіе. Если же и остается время, то законоучитель скорѣе посвятитъ его повторенію пройденнаго, чѣмъ сверхпрограмному чтенію библіи.

Въ результатѣ учащіеся, оканчивая курсъ, не имѣютъ ни привычки, ни потребности къ чтенію Св. Писанія. Для того, чтобы раскрыть имъ глаза на нравственную красоту Евангельскаго ученія, чтобы развить въ нихъ вкусъ къ возвышенной библейской рѣчи, нуженъ цѣлый рядъ мѣръ, частью общихъ для всѣхъ учащихся, частью иже змѣняющихся въ зависимости отъ ихъ возраста.

Къ общимъ мѣрамъ, обезпечивающимъ чтеніе Св. Писанія, слѣдуетъ отнести прежде всего все, что направлено къ расширенію знанія учащимися новаго церковно-славянскаго языка.

Ученики должны знать церковно-славянскій языкъ потому, что это—языкъ церкви, языкъ богослуженія. Программы нѣкоторыхъ заведеній требуютъ отъ поступающихъ въ I классъ умѣнья читать новый церковно-славянскій текстъ. Въ дальнѣйшемъ это знаніе поддерживается и развивается изученіемъ молитвъ и богослужебныхъ пѣснопѣній, чтеніемъ Св. Писанія и заучиваніемъ текстовъ катехизиса. Въ программахъ другихъ заведеній требованіе умѣть читать на церковно-славянскомъ языкѣ выпущено, и этотъ пробѣлъ даетъ себя знать при прохожденіи курса Закона Божія. Трудно найти среди учащихся чтецовъ на богослуженіяхъ; при разучиваніи пѣвчими ирмосовъ и малознакомыхъ тропарей тратится несоразмѣрно много времени на выработку про-

изношенія текста, и всетаки результатъ получается едва лишь удовлетворительный, не говоря о томъ, что пониманіе текста въ большинствѣ случаевъ отсутствуетъ. Полагаю, поэтому, что требованіе относительно умѣнья поступающими читать церковно-славянскій текстъ слѣдуетъ ввести во всѣ программы среднихъ учебныхъ заведеній.

Помимо чисто утилитарной стороны, знакомство съ церковно-славянскимъ языкомъ позволяетъ читать и библію на этомъ языкѣ, что имѣетъ важное и самостоятельное значеніе.

Библія на церковно-славянскомъ языкѣ представляетъ полное соотвѣтствіе между формою и содержаніемъ возвышенностью предлагаемыхъ ученій и торжественной важностью языка. Поэтому, возможность читать библію именно на этомъ языкѣ является весьма важнымъ преимуществомъ. Этимъ путемъ не только усиливается цѣльность и художественность впечатлѣнія, производимаго чтеніемъ библіи, но и повышается въ сознаніи читателя достовѣрность возвѣщаемыхъ св. книгами истинъ. По отношенію къ русскому переводу славянскій текстъ имѣетъ въ глазахъ учащихся значеніе подлинника: переводъ можно сдѣлать болѣе или менѣе точно, подлинникъ же является хранителемъ непреложной истины. Въ этихъ условіяхъ переводъ равносиленъ вульгаризаціи, которая въ примѣненіи къ Св. Писанію представляется ненужною и вредною. Подсчетъ Макса Мюллера показываетъ, что лексиконъ библіи оченъ бѣденъ: всего какихъ-нибудь 400 словъ. Поэтому освоиться съ языкомъ библіи очень легко. Около 1/8 части словъ, встрѣчающихся въ нѣмецкомъ и англійскомъ переводахъ библіи, не употребляется теперь въ разговорной рѣчи. Тѣмъ не менѣе нѣмцы и англичане сохраняютъ свой текстъ Священнаго Писа-

нія безъ измѣненія, какъ нѣчто привычное, издавна установившееся. Въ нашемъ церковно-славянскомъ текстѣ число словъ, вышедшихъ изъ употребленія, значительно выше, доходитъ до $^1/_3$, а, главное, формы склоненій и спряженій въ немъ сильно отличаются отъ принятыхъ въ русскомъ языкѣ. Тѣмъ не менѣе сравнительно небольшой практики въ переводѣ съ славянскаго на русскій достаточно, чтобы усвоить себѣ церковно-славянскій языкъ въ той мѣрѣ, какая необходима для безпрепятственнаго чтенія, какъ Св. Писанія, такъ и богослужебныхъ книгъ. Трудъ этотъ, который оказывается посильнымъ для учениковъ народныхъ школъ, долженъ быть возложенъ и на воспитанниковъ среднихъ учебныхъ заведеній. И, что всего важнѣе, этотъ трудъ, совершаемый надъ текстомъ св. книгъ, знакомитъ вмѣстѣ съ тѣмъ учащагося съ ними и даетъ ему увѣренность въ томъ, что онъ своими силами съумѣетъ разобраться въ этихъ книгахъ.

На основаніи этихъ соображеній для чтенія учащимся слѣдуетъ предлагать библію на церковно-славянскомъ языкѣ, а не въ русскомъ ея переводѣ.

Самое ознакомленіе учащихся съ Священнымъ Писаніемъ желательно производить въ слѣдующей постепенности:

1) Курсъ 1-го и 2-го классовъ обнимаетъ обыкновенно священную исторію ветхаго и новаго завѣта. Необходимо съ первыхъ шаговъ установить связь между предлагаемымъ курсомъ и библіею, какъ единственнымъ первоисточникомъ нашихъ свѣдѣній о судьбахъ избраннаго народа, жизни и ученія Христа и проповѣди апостольской. Потому слѣдуетъ въ обоихъ классахъ сводить разработку новаго урока къ переводу въ классѣ библейскаго текста съ объясненіемъ темныхъ мѣстъ и пересказомъ тутъ же про-

читаннаго. Возможно, что нельзя будетъ обойтись безъ учебника при внѣклассномъ приготовленіи уроковъ; возможно, что прохожденіе курса такимъ образомъ затянется въ первое время. Но зато учащіеся освоятся съ языкомъ библіи, а проходимые ими разсказы пріобрѣтутъ для нихъ смыслъ и значеніе откровенія, непосредственно почерпнутаго изъ св. книгъ. Въ зависимости отъ послѣдняго условія, несомнѣнно, пробудится интересъ къ курсу и въ частности къ Св. Писанію. Далѣе, воспитательное и образовательное значеніе подлинныхъ библейскихъ разсказовъ не можетъ итти въ сравненіе съ значеніемъ обработанныхъ разсказовъ учебника, гдѣ зачастую пропущены важныя подробности или неосторожною рукою прибавлены такія, отъ которыхъ страдаетъ художественная сторона разсказа, нарушается его эпическая простота. Преимущества библіи въ указанныхъ выше отношеніяхъ передъ учебниками св. исторіи краснорѣчиво выяснены гр. Л. Н. Толстымъ (См. Яснополянская школа за ноябрь и декабрь мѣсяцы): «Библія есть единственная книга для первоначальнаго и дѣтскаго чтенія. Каждое слово въ ней справедливо, какъ откровеніе, и справедливо, какъ художество. Всѣ краткія священныя исторіи на русскомъ языкѣ я считаю двоякимъ преступленіемъ: и противъ святыни, и противъ поэзіи». Вотъ положеніе гр. Толстого. Произведенныя имъ въ Яснополянской школѣ наблюденія подтверждаютъ вполнѣ эти выводы. Полагаю, что они справедливы и для воспитанниковъ 1-го и 2-го класса среднихъ учебныхъ заведеній.

Принявъ переводъ съ церковно-славянскаго, какъ общее правило при прохожденіи курса св. исторіи, придется, однако, въ видѣ исключенія допустить на ряду съ переводами разсказъ законоучителемъ библей-

скаго текста. Такая мѣра является совершенно неизбѣжной для тѣхъ эпизодовъ, которые неудобны для чтенія по библіи вслѣдствіе обилія повтореній и собственныхъ именъ, а также при изложеніи событій, относительно которыхъ имѣются различные варіанты. Послѣднее касается преимущественно тѣхъ разсказовъ по исторіи новаго завѣта, гдѣ евангелисты не согласны между собою въ подробностяхъ. Разсказъ можетъ понадобиться также въ концѣ года, если учащіеся отстанутъ по курсу. Въ этихъ условіяхъ онъ допустимъ. но чтеніе и переводъ подлиннаго библейскаго текста должны все же остаться нормальнымъ способомъ прохожденія курса.

Считаю излишнимъ входить въ подробное обсужденіе вопроса о томъ, можно ли давать библію въ руки воспитанникамъ 1-го и 2-го классовъ Неоднократно были высказаны опасенія, что такія мѣста, какъ исторія дочерей Лотовыхъ или Амнона и Тамары (Ѳамари) могутъ возбудить соблазнъ у читающихъ. Были предположены даже особыя школьныя изданія библіи съ исключеніемъ соблазнительныхъ мѣстъ. Опытъ не оправдываетъ этихъ опасеній. Было время, когда въ нѣкоторыхъ заведеніяхъ славянская библія имѣлась въ каждомъ классномъ отдѣленіи, и запретныя мѣста въ ней были кое-кому извѣстны, но особаго интереса или любопытства они не возбуждали, толковъ по этому поводу не возникало. Подобное же явленіе замѣтно было у учащихся 6-го и 7-го класса по отношенію къ Шекспиру. И тутъ наиболѣе освѣдомленные читали Перикла или Троила и Крессиду, но громадное большинство оставляло эти произведенія безъ вниманія. Все, что предлагается къ прочтенію открыто и, слѣдовательно, не находится подъ запретомъ, вовсе не возбуждаетъ такого исключительнаго, нездороваго любо-

пытства, какъ актъ, запрещенный подъ страхомъ наказанія. Гр. Л. Н. Толстой, описывая впечатлѣніе отъ чтенія вслухъ библіи крестьянскимъ дѣтямъ, упоминаетъ, что исторія Лота и его дочерей, исторія сына Іуды возбуждали ужасъ, а не смѣхъ. Наши воспитанники еще до поступленія въ заведенія въ большинствѣ на столько освѣдомлены относительно половыхъ отправленій, какъ нормальныхъ, такъ и противоестественныхъ, что нѣтъ основаній опасаться, чтобы библейскіе разсказы повліяли на нихъ нежелательнымъ образомъ.

2) Въ третьемъ классѣ, гдѣ проходится ученіе о богослуженіи, слѣдуетъ считать обязательнымъ чтеніе, переводъ и объясненіе воскресныхъ и праздничныхъ Евангелій. Примыкая непосредственно къ курсу этого класса и отнимая около $^1/_4$ часа въ недѣлю, подобныя чтенія не могутъ чувствительно задержать прохожденіе ученія о богослуженіи.

3) Курсъ 4-го и 5-го классовъ обычно посвященъ прохожденію катехизиса, т.-е. систематическому изложенію истинъ христіанскаго православнаго вѣроученія. Корни этого ученія, проникая черезъ наслоенія, образованныя церковнымъ преданіемъ, утверждаются, однако, въ Священномъ Писаніи. Вотъ почему прохожденіе катехизиса ведетъ неизбѣжно и къ ознакомленію съ Св. Писаніемъ. Но ознакомленіе это совершенно особаго рода. Оно происходитъ путемъ избранныхъ мѣстъ изъ Св. Писанія, помѣщенныхъ въ катехизисѣ, въ видѣ, такъ называемыхъ, текстовъ. Вмѣсто ознакомленія съ библіей путемъ работы надъ связнымъ, живымъ текстомъ ея, здѣсь ученикъ имѣетъ дѣло съ отдѣльными, иногда весьма краткими сентенціями, заимствованными изъ той или другой священной книги и помѣщенными въ катехизисѣ для доказательства катехизическихъ истинъ. Эти отрывочныя выдержки изъ святыхъ книгъ

удерживаются довольно прочно въ памяти и имѣютъ извѣстное значеніе, какъ логическій аргументъ. Но въ смыслѣ возбужденія интереса къ слову Божію, любви и влеченія къ нему, какъ эти тексты, такъ и вообще прохожденіе катехизиса въ принятомъ у насъ видѣ, даютъ учащимся слишкомъ мало.

Безъ существенныхъ перемѣнъ въ постановкѣ преподаванія катехизиса не возможно ожидать замѣтныхъ результатовъ въ этомъ отношеніи. Вопросъ о программѣ и методахъ преподаванія Закона Божія имѣетъ самостоятельное значеніе. Онъ не можетъ быть разрѣшенъ единственно въ интересахъ болѣе или менѣе полнаго ознакомленія учащихся съ Св. Писаніемъ. Поэтому, на нижеприведенныя соображенія слѣдуетъ смотрѣть, какъ на пожеланія, которыя настоятельно необходимо принять въ расчетъ, когда вопросъ о преподаваніи Закона Божія въ среднеучебныхъ заведеніяхъ будетъ поставленъ на очередь.

Нашъ пространный катехизисъ изучается въ теченіе двухъ учебныхъ лѣтъ при 2-хъ недѣльныхъ урокахъ, и этого времени едва хватаетъ на прохожденіе и на повтореніе курса. Задаваясь помимо прохожденія курса еще цѣлями воспитательными и образовательными, необходимо позаботиться и о сокращеніи самого катехизиса. То, что въ этихъ цѣляхъ достигается опущеніемъ нѣкоторыхъ текстовъ, — недостаточно. По характеру своему катехизическое ученіе распадается на двѣ неравныя части. Около 40 стр., т.-е. около $^2/_5$ всего катехизиса, посвящены разъясненію библейскаго текста, частью ветхозавѣтнаго (десять заповѣдей), частью евангельскаго (молитва Господня и заповѣди блаженства). Эта часть, направленная непосредственно къ раскрытію смысла Св. Писанія, усваивается учащимися весьма легко; если ею ограничить курсъ, примѣрно, теперешняго пятаго

класса, то останется достаточно времени для бесѣдъ законоучителя и упражненій иного рода. Первая часть катехизиса, заключающая введеніе и ученіе о вѣрѣ (символъ вѣры), какъ по объему своему (64 стр., т.-е. болѣе $^2/_5$ курса), такъ и по трудности усвоенія является непосильною для 4-го класса, несмотря на то, что по нѣкоторымъ программамъ въ этомъ классѣ положено пройти лишь до 9 члена, т.-е. около 44 стр. Одно это уже побуждаетъ уменьшить объемъ этой части и сдѣлать изложеніе ея менѣе отвлеченнымъ и схоластичнымъ. Обѣ эти особенности представляютъ въ сущности историческое наслѣдіе, отъ котораго, казалось бы, не трудно отрѣшиться. Въ первые вѣка по утвержденіи христіанства въ Византіи, въ церкви Христовой постепенно вырабатывается сумма вѣрованій, которыми православная церковь отграничиваетъ себя отъ лжеученій и ересей. Эти вѣрованія кристаллизуются, наконецъ, въ символъ вѣры Никео-Цареградскій, который представляетъ наиболѣе законченное и сжатое выраженіе догматовъ христіанскаго православнаго вѣроученія. Однако стремленіе поставить твердую грань между правой вѣрой и лжеученіемъ повело къ тому, что въ символѣ вѣры появилось не мало словъ относительно 2-го лица Св. Троицы, имѣвшихъ значеніе тогда, въ пылу борьбы и въ разгарѣ религіозныхъ споровъ, но теперь представляющихся излишними; затѣмъ и въ самомъ катехизисѣ разъясненіе этихъ словъ отнимаетъ много мѣста, не говоря о томъ, что на каждомъ шагу видна забота составителя предостеречь отъ лжепониманія и лжетолкованія, забота, которая для большинства учениковъ не только является излишнею, но и прямо вредною. Приводимыя оговорки показываютъ, что по догматическимъ вопросамъ и могутъ быть, и были разныя мнѣнія, и тѣмъ порождаютъ лишь сомнѣнья и нимало не способ-

ствуютъ утвержденію въ вѣрѣ. Зачастую ученикъ сбивается на столько ученіями Арія, монофизитовъ, монофилитовъ, гностиковъ и проч., что не можетъ сказать, какъ вѣритъ по этому вопросу православная церковь. Настоятельно необходимо, выпустивъ нѣкоторые тексты и отбросивъ слишкомъ отвлеченныя и чисто формальныя объясненія, сократить эту часть катехизиса на $^{1}/_{3}$ и тѣмъ довести ее до 40 стр., т.-е. до того-же объема, въ какомъ въ настоящее время представляется 2-я часть катехизиса.

При помощи намѣченныхъ сокращеній достигается двойная цѣль: болѣе основательное прохожденіе наиболѣе существенныхъ частей курса IV-го и V-го классовъ и возможность ввести въ программу этихъ классовъ упражненія, направленныя къ дальнѣйшему ознакомленію кадетъ съ Св. Писаніемъ. Къ такимъ упражненіямъ я отношу заучиваніе наизусть въ обоихъ классахъ избранныхъ мѣстъ изъ Священнаго Писанія, примѣрно, въ IV-мъ классѣ изъ посланія апостола Павла ко Евреямъ: гл. 11-я ст. 1—11 и 17—40 и гл. 12 ст. 1—2 (о вѣрѣ), а также изъ 1-го посланія апостола Павла къ Коринѳянамъ гл. 13 ст. 1—13 (о любви) и изъ посланія апостола Іакова гл. 2-я ст. 14—26 (о вѣрѣ и дѣлахъ вѣры); въ V-мъ же классѣ заучиваніе наизусть нагорной проповѣди, т.-е. гл. 5, 6 и 7 Евангелія апостола Матѳея. Такимъ образомъ, параллельно съ изученіемъ катехизиса и его отрывочныхъ текстовъ, пойдетъ заучиваніе подлинныхъ словъ Спасителя и его учениковъ, по основнымъ вопросамъ вѣры и нравственности. Такое заучиваніе, являясь естественнымъ дополненіемъ къ катехизическому ученію, имѣетъ и самостоятельное значеніе.

Усвоенное такимъ образомъ евангельское ученіе становится прочнымъ достояніемъ учащагося. Оно даетъ

ему возможность словами же Святого Писанія сказать, какъ Христосъ училъ по каждому изъ основныхъ вопросовъ нравственности. Далѣе, заученное такимъ образомъ не только возвышенно и многозначительно по содержанію, но еще совершенно по формѣ. Въ приведенныхъ выше стихахъ изъ библіи съ особою силою чувствуется огненный языкъ вдохновенія, который увлекаетъ и убѣждаетъ. Во вступленіи въ катехизису, въ числѣ признаковъ божественнаго происхожденія Св. Писанія указывается на могущественное дѣйствіе его на умъ и чувство читателя. Подчеркивая избранныя мѣста изъ Св. Писанія, объясняя ихъ красоты и заставляя учениковъ усвоить эти мѣста, мы тѣмъ самымъ создаемъ наиболѣе благопріятныя условія для воздѣйствія Св. Писанія на умъ и чувство учащихся. И если въ душѣ ихъ зародится убѣжденіе въ богодухновенности св. книгъ, то это и будетъ самый прочный фундаментъ для дальнѣйшаго духовнаго строительства.

Ошибочно думать, будто накопляя доказательства въ видѣ изреченій, взятыхъ изъ Св. Писанія, мы способствуемъ развитію въ слушателяхъ вѣры. Доказательства эти достигаютъ цѣли лишь при одномъ условіи: если слушатель вѣритъ въ Божественное Откровеніе и его подлинность. Въ противномъ случаѣ, сколько бы ни нагромождать доказательствъ, они никогда не наполнять бездны невѣрія. *Поэтому, главною заботою должно быть не изложеніе того, во что должно вѣрить, но созданіе такихъ условій, при которыхъ можетъ затеплиться искра вѣры, хотя бы наивной и бѣдной содержаніемъ.* А это достигается не умствованіемъ и логическими построеніями, а возбужденіемъ соотвѣтствующихъ чувствъ и настроеній. Однимъ изъ вѣрнѣйшихъ средствъ для этого служитъ общеніе съ Священнымъ Писаніемъ. Поэтому всякій шагъ, направленный къ

тому, чтобы урѣзать догматическую часть курса и выиграть время для непосредственнаго воздѣйствія на учениковъ таинственной силы, сокрытой въ Св. Писаніи, принесетъ благіе результаты.

Обаяніе художественной, возвышенной рѣчи на молодыя сердца очень сильно. Это особенно касается воспитанниковъ 4-го и 5-го классовъ, потому-что въ этомъ возрастѣ обнаруживается вкусъ къ поэзіи. Заучиваніе цѣлыхъ періодовъ изъ Св. Писанія имѣетъ въ дѣлѣ пробужденія религіознаго настроенія то же значеніе, какъ въ дѣлѣ возбужденія патріотическихъ чувствъ заучиваніе народныхъ пѣсенъ, поэмъ, проникнутыхъ народнымъ духомъ, или даже просто нѣкоторыхъ старинныхъ актовъ, создавшихся въ трудныя историческія минуты, пережитыя русскимъ народомъ. Послѣдній источникъ патріотическихъ вдохновеній съ особенною силою подчеркнутъ былъ въ свое время извѣстнымъ критикомъ Аполлономъ Григорьевымъ. (Соч. т. I стр. 123: Обозрѣніе отношеній литературы нашей къ народности). Въ числѣ приводимыхъ имъ образчиковъ старинной письменности, проникнутыхъ народнымъ духомъ, особенно замѣчательны нѣкоторыя умилительныя и высоко-краснорѣчивыя мѣста грамоты, которою звали на царство Михаила Феодоровича Романова. Неизвѣстные намъ составители пишутъ, напр.:

«А Россійское царство вдовствуетъ, и отечество ихъ царское сиротствуетъ, и пресвѣтлый ихъ превысочайшій царскій престолъ плачетъ, сѣдящаго на себѣ царствующаго не имѣя, земля же вся малая съ великими и съ сущими младенцы безчисленнымъ плачемъ вопіютъ, что ими людьми Божьими промышлять некому...

И видя такому великому и преславному московскому государству, отъ Жигимонта, короля Польскаго, и отъ

его польскихъ и литовскихъ людей, конечное разоренье и православной христіанской вѣрѣ поруганье, и святымъ мѣстамъ оскверненіе, кто не восплачетъ и не возрыдаетъ! Превыше бо бысть сіе зло виѳлеемскаго плача, отъ беззаконнаго дѣтоубійца Ирода: тамо бо младенцы токмо убійственными заколахуся дланьми, здѣ жѣ престарѣвшіеся и сѣдинами цвѣтущіи, и въ возрастъ приходящіи юноши, и жены честнообразны, и отроковицы нетлѣнны, и младенцы безгрѣшны, въ купѣ отъ ляховъ и отъ германскаго роду раздробляхуся и заколахуся: рыданіе же повсюду и плачь велегласенъ на аеръ восходитъ, и горы убо супротивъ плачущимъ возглашаху, бреги же волнами супротивъ шумяху; и бысть громъ по всему граду всемертвенный».

При чтеніи этихъ краснорѣчивыхъ строкъ религіозно-патріотическое настроеніе автора ихъ передается читателю и вызываетъ у него признаніе: «здѣсь русскій духъ, здѣсь Русью пахнетъ». Нѣчто подобное, но въ гораздо сильнѣйшей степени, должно происходить въ душѣ юноши при чтеніи тѣхъ страницъ изъ Св. Писанія, гдѣ религіозное вдохновеніе кипитъ ключемъ и выливается въ формѣ высоко-художественной рѣчи. Не одинъ, можетъ быть, отброситъ сомнѣнія и почувствуетъ: «живъ Богъ мой, и жива душа моя».

Противъ заучиванія наизусть цѣлыхъ отрывковъ изъ Св. Писанія можетъ быть сдѣлано возраженіе, что такое заучиваніе будетъ трудно даваться ученикамъ, будетъ отнимать у нихъ много времени. Необходимо, однако, имѣть въ виду, что ученики IV-го и V-го классовъ особенно охотно заучиваютъ длинные тексты, если только мысль въ нихъ имѣетъ художественное выраженіе. Напр., извѣстный текстъ «Камо пойду отъ Духа Твоего» (Псал. 183, 7—12) несмотря на свои зна-

чительные размѣры, принадлежитъ къ любимѣйшимъ. Далѣе, въ частности, нагорная проповѣдь пересказывается довольно близко къ евангельскому тексту въ курсѣ 2-го класса, а затѣмъ при прохожденіи катехизиса, отдѣльныя мѣста изъ этой проповѣди заучиваются и безъ того наизусть, какъ катехизическіе тексты. Поэтому, заучиваніе нагорной проповѣди не потребуетъ много лишняго труда. Наконецъ, такое заучиваніе практикуется съ полнымъ успѣхомъ при прохожденіи Закона Божія лютеранами. Ветеранъ-законоучитель этого вѣроисповѣданія, занимающійся въ нѣсколькихъ заведеніяхъ въ С.-Петербургѣ, неизмѣнно требуетъ отъ своихъ учениковъ знанія наизусть нагорной проповѣди. Какъ Христосъ училъ о милостынѣ, молитвѣ, нестяжаніи и проч. — вотъ вопросы, предлагаемые законоучителемъ, и ученики отвѣчаютъ словами Спасителя, объясняя смыслъ приводимыхъ изреченій. Если это доступно воспитанникамъ - лютеранамъ, то такія же требованія можно предъявить и къ православнымъ ученикамъ.

4) Ученики VI-го и VII-го класса находятся уже въ такомъ возрастѣ, когда пробуждается наклонность къ критицизму и самостоятельности во вкусахъ и сужденіяхъ. Слѣдуетъ остерегаться навязывать имъ тѣ или иныя обязательныя занятія по Закону Божію, выходящія изъ рамокъ программы. Совершенно достаточно, если чтеніе библіи будетъ сдѣлано имъ доступнымъ и будутъ приняты мѣры къ тому, чтобы учащіеся могли самостоятельнымъ путемъ отыскивать отвѣты на возникающіе у нихъ вопросы. При этомъ, отличную службу могутъ сослужить толковая библія (приложеніе къ журналу «Странникъ»), толкованія Евангелій, алфавитные указатели библейскихъ текстовъ (такъ называемыя «симфоніи») и т. п. По одному экзем-

пляру этихъ книгъ должно быть выдано въ каждое классное отдѣленіе, дабы удовлетворить пытливости тѣхъ воспитанниковъ, которые обнаружатъ влеченіе къ религіознымъ вопросамъ. Это вѣрнѣйшій способъ поднять и у прочихъ интересъ къ Св. Писанію.

Кромѣ указанныхъ выше мѣръ, принимаемыхъ въ различныхъ классахъ въ связи съ преподаваніемъ въ нихъ Закона Божія, можно указать еще на одно средство, способствующее ознакомленію съ Св. Писаніемъ: именно чтеніе отрывковъ изъ Евангелія при утренней молитвѣ. Такого рода чтеніе производилось одно время въ мужскихъ гимназіяхъ, при чемъ практическихъ затрудненій не наблюдалось. Все сводится къ тому, чтобы составить мѣсячный циклъ чтеній, удовлетворяющихъ предположенной цѣли, именно краткихъ, требующихъ не болѣе 2—3 минутъ для прочтенія, и при томъ производящихъ сильное впечатлѣніе. Чтеніе должно довѣряться лишь опредѣленному числу избранныхъ учениковъ. При этихъ условіяхъ можно ожидать, что слова Евангелія, раздающіяся въ ранній часъ утра, когда умъ, освѣженный сномъ, сохраняетъ всю свою впечатлительность, не только поразятъ слухъ присутствующихъ, но многимъ западутъ и въ сердце.

Такимъ образомъ, вся совокупность мѣръ, изложенныхъ выше, сводится къ слѣдующей схемѣ.

Чтобы поставить знакомство учащихся съ Св. Писаніемъ на должную высоту, слѣдуетъ:

1. Поднять среди учащихся знаніе церковно-славянскаго языка, требуя на вступительномъ экзаменѣ въ 1-й классъ чтенія церковно-славянскаго текста.

2. При преподаваніи Закона Божія слѣдуетъ чаще пользоваться библіей, для чего:

а) въ 1 и 2 классахъ замѣнять по возможности

разсказъ новаго урока переводомъ соотвѣтствующихъ мѣстъ изъ Св. Писанія;

б) въ 3 классѣ читать и переводить очередныя воскресныя Евангельскія чтенія;

в) въ 4 и 5 классахъ предлагать къ заучиванію избранныя мѣста изъ новаго завѣта;

г) въ 6 и 7 классахъ дать учащимся въ руки толковыя библіи и вообще книги, способствующія уразумѣнію Св. Писанія.

3. Во время чтенія утромъ молитвъ прочитывать заранѣе указанный отрывокъ изъ Евангелія.

Всѣ эти мѣры очевидно затрогиваютъ вопросъ о постановкѣ преподаванія Закона Божія. Но онѣ такъ соображены, чтобы возможно менѣе нарушать существующую программу Закона Божія и возможно ближе подойти къ общепринятымъ методамъ преподаванія этого предмета.

Основательная переработка этихъ программъ и усовершенствованіе методовъ могли бы дать болѣе рѣшительные результаты въ дѣлѣ ознакомленія учениковъ съ Св. Писаніемъ.

Наконецъ, нельзя умолчать объ одной данной, которая въ разсматриваемомъ вопросѣ играетъ весьма видную роль, именно о личности законоучителя. Только при полномъ сочувствіи съ его стороны предположеннымъ мѣрамъ и готовности отрѣшиться отъ нѣкоторыхъ устарѣлыхъ взглядовъ и привычекъ можно разсчитывать на удовлетворительный результатъ. Дѣло руководства религіозно-нравственнымъ развитіемъ юношества и, въ частности, ознакомленіемъ съ Св. Писаніемъ, требуетъ отъ законоучителя высокаго нравственнаго авторитета и выдающихся педагогическихъ дарованій. Тутъ недостаточно благихъ намѣреній и служебнаго усердія. Поэтому, желательно, чтобы училищному

начальству, по возможности, облегченъ былъ подборъ законоучителей, которымъ ввѣряется отвѣтственное дѣло наставленія молодого поколѣнія въ началахъ вѣры и нравственности.

В Волынцевичъ-Сидоровичъ.

Совѣщанія преподавателей, какъ необходимое въ школьномъ дѣлѣ установленіе.

> Милый другъ, иль ты не чуешь,
> Что одно на цѣломъ свѣтѣ—
> Только то, что сердце къ сердцу
> Говоритъ въ нѣмомъ привѣтѣ.
>
> *В. Соловьевъ.*

Воспитаніе, по опредѣленію извѣстнаго духовнаго писателя, «изъ всѣхъ святыхъ дѣлъ самое святое» (еп. Ѳеофанъ). Евангельское же слово говоритъ: «Гдѣ двое или трое соберутся во имя Мое, тамъ и Я посреди ихъ».

Но отчего же такая скука въ учительской комнатѣ нашей средней школы во время перемѣнъ между уроками, когда преподаватели сходятся вмѣстѣ? Здѣсь рѣдко услышишь сколько-нибудь общій разговоръ, да и то никакъ не по вопросамъ школьной жизни. А вѣдь каждый учебный день, даже всякій урокъ даетъ вдумчивому учителю цѣнный матеріалъ для живого обмѣна мыслей въ кругу сослуживцевъ, для совмѣстной провѣрки пріемовъ преподаванія и для выработки улучшенныхъ способовъ воздѣйствія на учащихся.

Тоскливое настроеніе и взаимную отчужденность сидящихъ въ сборной комнатѣ можно было бы признать

за явленіе малозначащее и даже, пожалуй, нормальное, если бы это сходились чиновники почты, служащіе по контролю или въ акцизѣ, персоналъ таможни, либо казначейства, гдѣ служебная дѣятельность сводится къ механически точному выполненію строго опредѣленныхъ начальственными предписаніями функцій, гдѣ для субъективнаго пониманія и свободнаго отношенія нѣтъ мѣста. Но въ учительской средѣ постоянное отсутствіе оживленной бесѣды по педагогическимъ вопросамъ служитъ вѣрнымъ симптомомъ худосочія нашего школьнаго организма, показателемъ его омертвѣнія: «ты носишь имя, будто ты живъ, но ты мертвъ».

Между тѣмъ, при всемъ упадкѣ школьнаго дѣла въ Россіи, зависящемъ отъ весьма многихъ причинъ, никто, думаю я, не рѣшится отрицать, что въ нашей средней школѣ есть еще учителя, любящіе свое дѣло и одушевленные идеей служенія высшимъ цѣлямъ воспитанія. Наличность такихъ силъ есть тѣ дрожжи, на которыхъ можетъ взойти тѣсто русской школы. Идейное общеніе съ одухотворенной чистыми стремленіями личностью является самымъ могучимъ, почти даже единственнымъ средствомъ къ подъему человѣческой психики и улучшенію отдѣльныхъ сторонъ соціальной жизни. Поэтому, для оживленія школьнаго организма прежде всего необходимо облегчить преподавательскому персоналу возможность взаимнаго обмѣна взглядами и опытомъ по вопросамъ школьной практики. Для этого нѣтъ даже надобности производить какую-либо ломку въ нынѣшнемъ строѣ школы; слѣдуетъ только предоставить учителямъ свободу совѣщаній по вопросамъ учебно-воспитательской практики, но съ тѣмъ, чтобы результаты этихъ совѣщаній преподаватель *могъ* (но не долженъ былъ) проводить въ жизнь школы, не нарушая, однако, основныхъ законоположеній учебной организаціи.

Такія совѣщанія способны быстро внести въ школьное дѣло оживленіе и постепенно поднять преподаваніе.

При обсужденіи предметовъ, близкихъ и хорошо знакомыхъ на практикѣ каждому изъ участниковъ собранія, мысль начинаетъ усиленно работать, умъ невольно пробуждается: возникаетъ прямо таки потребность, хотя бы только передъ самимъ собою, опровергнуть то, что при мнѣ высказывается другими лицами, но несогласно съ личнымъ моимъ опытомъ, съ моими взглядами и дѣйствіями; а то въ рѣчахъ другихъ, что мнѣ нравится и соотвѣтствуетъ моимъ наблюденіямъ и пріемамъ веденія дѣла, я постараюсь какъ-нибудь объединить, связать съ своимъ мыслительнымъ багажомъ. Какъ введеніе въ колбу новыхъ химическихъ элементовъ вызываетъ реакцію броженія и преобразованіе состава веществъ, такъ возбуждаютъ въ слушателяхъ мозговую работу и новыя мысли, выраженныя съ убѣжденіемъ: живое, убѣжденное слово лучшій ферментъ для нашего интеллекта. На совѣщаніяхъ спеціалистовъ даже наименѣе подвижный умъ вынуждается къ дѣятельности, сначала, быть можетъ, только про себя, а потомъ и въ открытомъ высказываніи мнѣній на защиту единомышленниковъ и для опроверженія иномыслящихъ. Безучастно присутствовать на регулярно устраиваемыхъ засѣданіяхъ при небольшомъ составѣ ихъ не по силамъ самому флегматичному темпераменту; въ худшемъ случаѣ тотъ, кто не найдетъ для себя въ преніяхъ интереса, не станетъ ходить на совѣщанія; а гдѣ учителя не сумѣютъ внести въ нихъ оживленія, тамъ совѣщанія и не привьются.

Освобождая мысль отъ застоя, совѣщанія спеціалистовъ вмѣстѣ съ тѣмъ углубляютъ и объединяютъ сознаніе, такъ какъ въ борьбѣ мнѣній каждому собесѣднику приходится попрочнѣе обосновывать свою мысль,

съ различныхъ сторонъ защищать ее отъ возраженій, вносить въ нее поправки и даже переубѣждаться въ своей точкѣ зрѣнія. Знакомясь съ психологическими наблюденіями своихъ товарищей надъ учащимися, преподаватель расширяетъ свой умственный кругозоръ, направляетъ собственную мысль на такіе предметы, которые до того могли легко ускользать отъ его вниманія.

Одновременно съ пробужденіемъ, углубленіемъ и расширеніемъ мысли у преподавателей, начинающихъ учительскую дѣятельность или успѣвшихъ впасть въ апатію, совѣщанія представляютъ наиболѣе благодарную среду и для дѣятельности тѣхъ, у кого есть капиталъ педагогическаго опыта, который слѣдовало бы пустить въ оборотъ, равно какъ открываютъ и самое удобное поле для плодотворнаго обмѣна продуктами текущаго творчества. «Въ творчествѣ, т.-е. созданіи своего, высшее наслажденіе, высшая радость, всѣ муки, достойныя человѣка, его единственная надежда» (Андреевичъ).

Совѣщанія преподавателей—школа взаимнаго самообученія. По пословицѣ «умъ хорошо, а два лучше», здѣсь учатся другъ у друга направлять по вѣрному пути школьную жизнь и дѣтскую душу. «Знанія, накопленныя поколѣніями, должны передаваться преимущественно между учащими, какъ между другими техниками» говоритъ современный англійскій педагогъ Леджъ. Когда же, какъ у насъ въ Рсссіи, учителя предварительно не получаютъ никакой педагогической подготовки, когда нѣтъ педагогическихъ обществъ, съѣздовъ, когда педагогическая литература въ общемъ бѣдна,—каждый учитель фактически является въ своемъ дѣлѣ Колумбомъ. Вмѣсто того, чтобы продолжать накопленіе и усовершенствованіе техническихъ пріемовъ, выработанныхъ старшимъ поколѣніемъ педагоговъ, вмѣсто передачи

пріобрѣтеннаго опыта другимъ учителямъ, русскій учитель оказывается одинокимъ самоучкой: въ молодости онъ неизмѣнно вынужденъ тратить свои силы на изобрѣтеніе элементарныхъ, давно извѣстныхъ другимъ пріемовъ; а сходя съ педагогическаго поприща, онъ уноситъ съ собой результаты своего многолѣтняго опыта и напряженнаго труда, не передавъ ихъ другимъ. Совѣщанія устранятъ это отсутствіе въ Россіи преемственности педагогической культуры.

Противъ этихъ совѣщаній, однако, самъ собой выростаетъ такой доводъ: зачѣмъ русскому учителю, крайне обремененному уроками, устраивать эти собранія, да еще регулярно, когда онъ можетъ рѣдкій у него свободный часъ провести за чтеніемъ дѣльной педагогической книги или статьи у себя же дома, экономя при этомъ и время, и энергію?

Но книга, въ сравненіи съ словомъ живого человѣка — факторъ мертвый: чтобы изъ книги, да еще чуждой поэтическаго творчества, черпать бодрящую силу, нужно самому имѣть на лицо большой запасъ одушевленія, обладать значительной степенью отзывчивости на токъ отвлеченной мысли. У книги нельзя получить дополнительныхъ разъясненій, примѣнительно къ индивидуальному кругозору; съ ней не подѣлишься своимъ умственнымъ багажомъ. Словомъ, наличность книги не мѣшаетъ душевной косности Маниловыхъ и Обломовыхъ: чуть печатное слово начинаетъ требовать отъ читателя непривычной траты умственныхъ силъ, ее можно сейчасъ же отложить въ сторону и такимъ способомъ освободить себя отъ пополненія, провѣрки и пересмотра наличнаго фонда, успокоившись соображеніями, ну, напримѣръ, въ духѣ Онѣгина:

Тамъ скука, тамъ обманъ и бредъ;
Въ томъ совѣсти, въ томъ смысла нѣтъ;

На всѣхъ различныя вериги:
И устарѣла старина,
И старымъ бредитъ новизна.

Кромѣ того, если вообще при современной культурѣ замѣчается, что люди умственнаго труда пресыщаются печатнымъ и писаннымъ словомъ, то, въ особенности, это наблюденіе справедливо въ отношеніи учителя русской средней школы, у котораго за грудой учебниковъ и за горами тетрадей, развивается даже зрительное отвращеніе къ бумагѣ, испещренной значками печатнаго станка.

Кромѣ того, въ силу правила: «дѣйствіе всякой помощи уменьшается въ общемъ пропорціонально разстоянію, отдѣляющему подающаго помощь отъ нуждающагося въ ней» (Паульсенъ) и способъ ученія классическаго міра ex ore, всегда будетъ болѣе дѣйствительнымъ, чѣмъ современный путь усвоенія ex libro: въ личной бесѣдѣ воздѣйствіе мысли передающаго лица на лицо воспринимающее во много разъ интенсивнѣе и глубже, чѣмъ вліяніе тѣхъ же словъ въ чтеніи, что объясняется многоразличіемъ физіологическихъ средствъ воспріятія при устной передачѣ мысли.

Отецъ русской педагогіи К. Д. Ушинскій въ особой статьѣ указывалъ на обновленіе, вносимое въ учебное дѣло педагогической литературой; при всей неотразимости его доводовъ для послѣдней оказалось не по силамъ одухотворить нашу среднюю школу: хотя педагогическая литература съ того времени значительно возросла въ количественномъ отношеніи, однако въ нынѣшнюю пору по-прежнему приходится изыскивать мѣры восполненія недостатка, указаннаго Ушинскимъ 40 лѣтъ тому назадъ: «Наставническая и воспитательная дѣятельность, можетъ быть, болѣе, чѣмъ какая-либо другая, нуждается въ постоянномъ одушевленіи, а между тѣмъ она

болѣе, чѣмъ всякая другая дѣятельность, удалена отъ взоровъ общества, результаты ея высказываются не скоро и замѣчаются немногими, рѣже всего самимъ воспитателемъ; однообразіе же ея способно усыпить умъ и пріучить его къ безсознательности. Механическій процессъ преподаванія или утомительное наблюденіе за шаловливыми дѣтьми, не давая пищи уму, въ то же самое время не даютъ ему и той свободы, которая совмѣстна съ дѣятельностью чисто физическою».

Одушевленіе педагогическому персоналу могутъ дать лишь совѣщанія; чрезъ нихъ только и можетъ итти сколько-нибудь замѣтное улучшеніе постановки нашего учебнаго дѣла, по всѣмъ его частямъ. Дѣло въ томъ, что теорія въ области воспитанія играетъ сравнительно ничтожную роль, и поступательное движеніе должно исходить главнымъ образомъ изъ практики. Вотъ вѣрныя наблюденія англійскаго педагога Генри Седжика: «Довѣрить воспитаніе юношества теоретику, даже обладающему самымъ яснымъ умомъ и способомъ изложенія своихъ мыслей, было бы, по моему убѣжденію, пагубно. Исторія воспитанія представляетъ поле битвы, гдѣ похоронено много несбыточныхъ теорій. Изучая ее, человѣкъ скоро теряетъ свою авторскую самоувѣренность и скромно обращается къ изученію и согласованію фактовъ, данныхъ опытомъ... Нерѣдко случается, и это, можетъ быть, вовсе не удивительно, что даже успѣшные школьные учителя, вполнѣ усвоившіе свое профессіональное дѣло, когда-то познакомились съ теоріей преподаванія только формально, со словъ другихъ людей. Она осталась въ ихъ мозгу въ видѣ непродуманныхъ отрывковъ, не провѣренныхъ, не переработанныхъ опытомъ».

Протоколы совѣщаній преподавателей явятся хра-

нилищемъ текущаго изо дня въ день педагогическаго опыта, наблюденій и эмпирическихъ выводовъ. Все, что въ учебномъ дѣлѣ останавливаетъ на себѣ вниманіе педагога тою или иною своею стороною, можетъ сдѣлаться предметомъ непринужденнаго обсужденія въ кругу спеціалистовъ-сотрудниковъ и здѣсь или получить надлежащее объясненіе чрезъ подведеніе подъ законы нервно-психической дѣятельности, или быть классифицировано въ ряду другихъ аналогичныхъ явленій, или, по крайней мѣрѣ, зарегистрировано какъ фактъ рѣдкій, исключительный, непонятный. Во всѣхъ этихъ случаяхъ пережитое и продуманное уже не оказывается безслѣдно исчезающимъ: оно попадаетъ въ арсеналъ матеріала, носящаго печать педагогической переработки мысли и потому цѣннаго для дальнѣйшихъ учебныхъ построеній. «Необходима педагогическая гласность, — сказалъ академикъ Срезневскій, — «необходимо откровенное высказываніе замѣчаній всѣми, принимающими участіе въ педагогическихъ дѣлахъ, объясненіе пріемовъ, ими употребленныхъ, и результатовъ; необходимо гласное заявленіе учительскихъ удачъ и неудачъ, особенно неудачъ».

У насъ въ строѣ жизни вообще, въ педагогической сферѣ въ особенности, придается огромное значеніе бумажнымъ мѣрамъ: циркулярамъ, распоряженіямъ, предписаніямъ, приказамъ и пр. Но всякое живое дѣло, дѣло воспитанія по преимуществу, зависитъ прежде всего отъ людей, и совѣщанія преподавателей должны и могутъ постепенно выработать нужныхъ русской школѣ людей: «Главнѣйшая дорога человѣческаго воспитанія»—напомню я слова Ушинскаго—«есть убѣжденіе, а на убѣжденіе можно дѣйствовать только убѣжденіемъ. Всякая программа преподаванія, всякая метода воспитанія, какъ бы хороша она ни была, не пере-

шедшая въ убѣжденіе воспитателя, останется мертвою буквою, не имѣющею никакой силы въ дѣйствительности. Самый бдительный контроль въ этомъ дѣлѣ не поможетъ. Воспитатель никогда не можетъ быть слѣпымъ исполнителемъ инструкціи: не согрѣтая теплотою его личнаго убѣжденія, она не будетъ имѣть никакой силы. Нѣтъ сомнѣнія, что многое зависитъ отъ общаго распорядка въ заведеніи, но главнѣйшее всегда будетъ зависѣть отъ личности непосредственнаго воспитателя, стоящаго лицомъ къ лицу съ воспитанникомъ: вліяніе личности воспитателя на молодую душу составляетъ ту воспитательную силу, которой нельзя замѣнить ни учебниками, ни моральными сентенціями, ни системой наказаній и поощреній. Многое, конечно, значитъ духъ заведенія; но этотъ духъ живетъ не въ стѣнахъ, не на бумагѣ, но въ характерѣ большинства воспитателей и оттуда уже переходитъ въ характеръ воспитанниковъ» («Собраніе», 13—14).

Совѣщанія преподавателей—не только школа взаимнаго обученія, но и училище самовоспитанія. Какъ показала наша доморощенная революція, русская интеллигенція вообще, педагогическій міръ въ особенности насквозь прослоены принципомъ душевнаго спокойствія раба: «не должно смѣть свое сужденіе имѣть», при которомъ «кто палку взялъ, тотъ и капралъ». Въ совѣщаніяхъ же каждому преподавателю volens-nolens приходится опредѣленно высказывать свое мнѣніе, выслушивать возраженія и постепенно вырабатывать въ себѣ мужество мысли, опирающееся, какъ на послѣднее психическое основаніе, на благородную готовность открыто сознаваться въ своихъ ошибкахъ и добровольно брать на себя всѣ послѣдствія такого признанія. Поднимаемые въ такихъ собраніяхъ вопросы обыкновенно не выходятъ за кругъ практической дѣя-

тельности и за предѣлы пониманія каждаго изъ участниковъ; въ разрѣшеніи ихъ нельзя отдѣлываться общими фразами и неопредѣленными сужденіями, а если бы кто и попробовалъ такъ вести себя, то скоро увидѣлъ бы, что своей игрой онъ только роняетъ себя въ глазахъ товарищей, обнаруживая предъ ними свою несостоятельность, нравственную, умственную и профессіональную. Въ преніяхъ воспитывается уваженіе къ мнѣнію сослуживца, самообладаніе; самомнѣніе смѣняется скромностью, излишняя приниженность—сознаніемъ своей значимости. Чѣмъ меньше у кого-либо изъ членовъ совѣщанія развиты эти нравственныя достоинства, тѣмъ больше непріятныхъ минутъ на засѣданіяхъ и часовъ послѣ засѣданій придется ему переживать. Для натуръ же, глубоко неискреннихъ и чрезмѣрно самолюбивыхъ, не находящихъ въ себѣ силъ къ постепенному освобожденію себя отъ этихъ недостатковъ, участіе въ этихъ засѣданіяхъ, особенно если послѣднія будутъ вестись недостаточно дружелюбно, окажется и вовсе непосильнымъ, такъ что такія лица вынуждены будутъ вскорѣ покинуть ихъ. Въ спорахъ на подобныхъ совѣщаніяхъ, за рѣдкими исключеніями, побѣждаетъ не то, что всѣми принято, а что сообразно съ разумомъ; здѣсь воистину совершается служеніе Логосу; ищущіе свѣта выносятъ изъ такихъ собраній жаръ любви къ истинѣ, переживаютъ высокое сознаніе своей принадлежности къ біологическому виду homo sapiens.

Для осуществленія этихъ совѣщаній, правда, есть одно крупное препятствіе: недостатокъ времени у преподавателей, для которыхъ поурочное жалованье увеличивается въ ариѳметической прогрессіи, въ то время какъ цѣны въ Россіи на предметы первой необходимости растутъ въ геометрической прогрессіи. И я все же скажу, что не только для оздоровленія нашей

школы, но и для самихъ преподавателей весьма важно устраивать такія совѣщанія.

Тутъ, какъ и всегда, оправдывается глубокая мысль Стоюнина: «интересы учащихся тѣсно связаны съ интересами учащихъ».

Возносясь въ совѣщаніяхъ мыслью надъ разрозненными фактами нашей, часто неприглядной школьной дѣйствительности, классифицируя ихъ и обобщая, учитель при содѣйствіи товарищей овладѣваетъ ими, чувствуетъ свою силу и освобождается отъ тяжелыхъ настроеній,—не даромъ «чувство растущей силы» Нитше признаетъ одной изъ самыхъ основныхъ формъ наслажденія. Рядомъ съ этимъ болѣе глубокое пониманіе и приближеніе къ истинѣ доставляетъ еще и другое удовольствіе, которое можно назвать чувствомъ достовѣрности: оно даетъ огромное сбереженіе психическихъ силъ. Единеніе съ товарищами на почвѣ общаго дѣла, вмѣстѣ съ ростомъ познанія въ педагогическихъ вопросахъ, отразится у преподавателя подъемомъ жизненности, увѣренностью въ себѣ на урокахъ, въ установкѣ отношеній къ учащимся и начальству.

«Источникъ истиннаго счастья составляетъ общеніе и единеніе съ людьми, которые дѣлаютъ, пусть даже несовершенный, опытъ усовершенствовать міръ. Благодаря такому сообществу сколько жизней, ранѣе узкихъ и пустыхъ, достигло глубины, полноты и удовлетворенности. Это общеніе подобно путешествію изъ родной деревни въ чужую, иноземную мѣстность, откуда мы возвращаемся съ новымъ чувствомъ родственности и большей привязанности къ людямъ и съ болѣе глубокою благодарностью за все пережитое нами добро». (*Пибоди*).

Положеніе русскаго педагога имѣетъ, въ числѣ

многихъ другихъ, одну очень тяжелую сторону: ненормальный строй школы вызываетъ въ обществѣ вражду къ ея представителямъ. Удушливая атмосфера недоброжелательства создается прежде всего учениками, которые борются съ преподавателемъ изъ-за отмѣтокъ, переходовъ въ старшій классъ и дипломовъ. Родители, принадлежащіе къ такъ называемому интеллигентному классу, въ сущности же далекіе отъ истинныхъ благъ образованности и нравственнаго воспитанія, руководятся «логикой чувствъ» и потому легко довѣряютъ своимъ дѣтямъ, не подозрѣвая, что при каждомъ сообщеніи нужно рѣшить три вопроса: «Достаточны ли интеллектуальныя способности того, кто сообщаетъ данное представленіе, для того, чтобы дѣлать наблюденія и изслѣдовать ихъ объективное содержаніе? Можно ли ему довѣрять морально, что онъ говоритъ истину, и, наконецъ, дѣлаютъ ли вообще всѣ обстоятельства правдоподобнымъ, что представленіе возникало изъ дѣйствительнаго опыта?» Непровѣренная бесѣдой съ учителемъ сознательная и безсознательная дѣтская ложь кладется родителями въ основу чудовищныхъ сужденій о педагогѣ.

Разрѣжать эту атмосферу теперь часто лишены возможности даже товарищи-учителя, такъ какъ они обыкновенно очень мало знаютъ другъ друга. Узнавая ближе одинъ другого и проникаясь на совѣщаніяхъ взаимнымъ уваженіемъ, учителя будутъ въ силахъ разсѣивать сплетни и тѣмъ поддерживать въ обществѣ авторитетъ своихъ сослуживцевъ.

Но, чтобы совѣщанія преподавателей были дѣйствительно полезны, а не попали въ категорію тѣхъ благихъ намѣреній, осуществленіе которыхъ создаетъ, по мнѣнію Данта, фундаментъ ада, необходимо всѣмъ лицамъ, причастнымъ къ этому дѣлу, проникнуться

основной идеей этихъ совѣщаній. Изъ нея уже легко могутъ быть выведены всѣ тѣ этическія начала, которыми и будутъ регулироваться засѣданія.

Участники совѣщаній являются исключительно сторонниками разума и истины. «Признавай доказанную истину откровенно и охотно и не укрывайся такъ называемой «точкой зрѣнія». Даже если врагъ твой говоритъ тебѣ истину, выскажись за нее: это ты долженъ сдѣлать ради самого себя. Будь готовъ въ любой часъ и день измѣнить свою точку зрѣнія, если этого требуетъ новый опытъ». *(Вольтманъ)*. «Какъ! ты утверждаешь то-то и то-то?»—говоритъ Сократу его собесѣдникъ, возмущенный его выводами. «О, нѣтъ», отвѣчаетъ Сократъ: «это утверждаю не я, а Логосъ, орудіемъ котораго я здѣсь являюсь. Нравится тебѣ то, что Логосъ доказываетъ моими устами, тѣмъ лучше; не нравится—вини не меня, а Логоса, или еще лучше самого себя»... «Опровергай, доказывай, но не жалуйся, не злословь, не входи въ азартъ. И хорошенько присматривай за своими доказательствами и опроверженіями, чтобы они были дѣйствительно доказательны; очень часто симпатія и антипатія извращаютъ наше сужденіе, склоняя его признать доказательными самыя легкомысленныя соображенія — этого быть не должно. Недоказательное соображеніе, внушенное симпатіей, въ спорѣ — то же, что неправильный ударъ въ поединкѣ: кто къ нимъ прибѣгаетъ, тотъ нарушаетъ кодексъ чести... Съ нашей точки зрѣнія одинаково заслуживаетъ осужденія какъ тотъ, кто отказывается отъ своихъ убѣжденій, не имѣя на это логическаго основанія, такъ и тотъ, кто при наличности этого основанія отъ нихъ не отказывается; оба они — враги и ослушники Логоса, того «Слова-Разума», которое, по

глубокомысленному изреченію четвертаго евангелиста, было въ самомъ началѣ бытія». *(Ѳ. Зѣлинскій).*

Нужно однако помнить, что жизнь рождается, но не творится насиліемъ: подъемлющая сила соціальной жизни основывается не на принужденіи, но, какъ въ планетномъ мірѣ, на силѣ притяженія; а потому всякія принудительныя мѣры съ цѣлью созданія преподавательскихъ совѣщаній могутъ дать только мертворожденный организмъ, присутствіе котораго способно лишь заражать и безъ того удушливый школьный воздухъ. Безъ высокой температуры не происходитъ химическихъ соединеній; такъ и прочное объединеніе преподавателей на почвѣ идейныхъ интересовъ можетъ явиться лишь тамъ, гдѣ есть хоть одна личность, одушевленная высокими стремленіями; отъ такихъ лицъ одушевленіе перейдетъ къ другимъ, если только этому будутъ благопріятствовать внѣшнія обстоятельства.

Учитель въ школѣ есть тотъ источникъ свѣта и жизни, ради котораго и существуетъ школа; смыслъ его дѣятельности — возрастить и укрѣпить сѣмена добра и разума, заложенныя въ душѣ дитяти. Но это дѣло по силамъ лишь тому, у кого благородное сердце и свѣтлый умъ. Поэтому на обязанности тѣхъ, кому дана власть надъ школой, устранить поскорѣе все то, что до сихъ поръ вырабатывало изъ учителя натуру хилую, вялую въ отношеніи человѣческихъ чувствъ, механическую, и дать просторъ развитію преподавательскихъ совѣщаній: «Въ полномъ согласіи съ Евангеліемъ стоятъ тѣ методы и программы общественной организаціи, которые расширяютъ кругозоръ на работу, дѣлаютъ работу болѣе личною, болѣе плодотворною для духовной стороны человѣка, болѣе творческою и болѣе отвѣчающею истинно-человѣческимъ потребностямъ». (*Пибоди*).

Такъ какъ учитель, какъ зодчій дѣтской души, есть соль земли, то совѣщанія преподавателей составятъ великую творческую силу въ общественной жизни.

«Два начала борются въ мірѣ: 1) начало освобожденія всѣхъ существъ міра отъ рабской зависимости, отъ необходимости, отъ навязанной извнѣ закономѣрности и соединенія всѣхъ существъ, всѣхъ частей міра путемъ любви въ гармонію, въ бытіе вѣчное и безмѣрно-содержательное и 2) начало продолжающагося атомизированія, внутренняго распаданія всѣхъ существъ и частей міра и внѣшнее, кажущееся соединеніе путемъ насильственнымъ, связываніе путемъ необходимости. Торжество перваго начала ведетъ по пути возсоединенія съ Богомъ, побѣды надъ смертью и утвержденія бытія; торжество второго начала ведетъ по пути окончательнаго отпаденія міра отъ Бога, по пути небытія и всепобѣждающей смерти. Вселенская задача, которая въ разныя эпохи принимаетъ разныя конкретныя формы, есть преодолѣніе внутренняго разрыва и внѣшней связанности путемъ внутренняго соединенія, освобожденія отъ всякой необходимости». (*Бердяевъ*).

Обновленіе русской школы, поставленное исторіей русской государственности и общественности на очередь, можетъ идти въ сторону освобожденія ея отъ рутины и отъ шаблона единственно чрезъ совѣщанія преподавателей.

А. П. Флёровъ.

28 іюля 1907 г

Одно изъ новыхъ педагогическихъ начинаній.

Въ средней школѣ масса труда и времени посвящается изученію языковъ, безъ котораго въ нашъ вѣкъ почти невозможно быть образованнымъ человѣкомъ. А между тѣмъ школа, при всѣхъ усиліяхъ, едва научаетъ только кое-какъ читать на иностранномъ языкѣ, и притомъ самый легкій текстъ; научить говорить она почти не въ силахъ. Для достиженія этой послѣдней цѣли необходимымъ условіемъ служитъ практика въ разговорномъ языкѣ, которую осуществить въ школѣ почти невозможно. Давно признано, что лучшимъ средствомъ научиться говорить на иностранномъ языкѣ является непосредственное пребываніе въ теченіе нѣкотораго времени въ иноземной странѣ. Въ послѣдніе годы на Западѣ явились попытки примѣнить этотъ способъ и къ школьному возрасту: возникли международныя общества временнаго обмѣна дѣтьми съ цѣлью изученія иноземныхъ языковъ.

Это новое педагогическое начинаніе впервые возникло во Франціи. Въ декабрѣ 1902 г. нѣкто Тони-Матье, стенографъ и «экзаменаторъ» при французскомъ министерствѣ торговли, изложилъ въ журналѣ *La France de demain* проектъ организаціи международнаго обмѣна дѣтьми для изученія языковъ. Идея эта нашла сочув-

ствіе во многихъ французскихъ педагогическихъ журналахъ. Ее поддержалъ Стэдъ въ Review of Reviews и *Франкфуртская газета*, статья которой была въ выдержкахъ перепечатана во многихъ нѣмецкихъ періодическихъ изданіяхъ въ Германіи и Австро-Венгріи. Тони-Матье открылъ въ Парижѣ временное бюро, въ которое къ іюлю 1903 г. поступило уже 135 требованій изъ Франціи и изъ-за границы.

Принципъ организованнаго Тони-Матье обмѣна очень простой. Положимъ, французское семейство желаетъ научить сына или дочь нѣмецкому языку, а нѣмецкое семейство хочетъ обучить сына или дочь французскому языку. Эти семейства знакомятся черезъ посредство третьяго лица и временно мѣняются дѣтьми. Въ каждой странѣ, несомнѣнно, есть не мало почтенныхъ семействъ коммерсантовъ, чиновниковъ, людей свободныхъ профессій, которыя не прочь принять къ себѣ въ домъ юнаго иностранца съ условіемъ, чтобы и ихъ дитя заняло такое же мѣсто въ семьѣ родителей этого юнаго иностранца. Чтобы установить сношенія между этими незнакомыми другъ другу семьями, нуженъ особый органъ, серьезный, независимый, представляющій полную гарантію, органъ, который собиралъ бы эти требованія и предложенія, сортировалъ бы ихъ и комбинировалъ, сообразуясь съ возрастомъ и поломъ дѣтей, съ общественнымъ положеніемъ семействъ и съ различными «пожеланіями» этихъ семействъ, выраженными въ вопросномъ листкѣ, на который они должны отвѣтить.

Изъ 135 требованій, поступившихъ въ бюро въ первый годъ, многія были отклонены. Хотя въ обнародованномъ циркулярѣ предполагался обмѣнъ только на вакаціонное время, тѣмъ не менѣе многія семьи предлагали обмѣнъ на цѣлый годъ; кромѣ того, посту-

пили требованія отъ пансіоновъ, желавшихъ помѣстить своихъ питомцевъ временно въ иноземной странѣ; поступали предложенія уплачивать за содержаніе и т. д Всѣ такія предложенія, выходящія за предѣлы поставленнаго основателемъ бюро первоначальнаго плана, были отклонены. Въ концѣ концовъ на лѣтнія каникулы 1903 г. бюро устроило 25 обмѣновъ, распредѣливъ 50 молодыхъ людей: 17 обмѣновъ было устроено между Франціей и Германіей, 3 между Франціей и Англіей, одинъ между Германіей и Англіей и т. д. Между дѣтьми, подвергшимися обмѣну, было 6 дѣвочекъ, изъ нихъ 5 нѣмокъ. Со стороны Англіи предлагалось въ обмѣнъ тоже нѣсколько дѣвочекъ; но эти требованія пришлось отклонить вслѣдствіе несовпаденія сроковъ или вслѣдствіе того, что англійскія семейства желали получить тоже дѣвочекъ, а не мальчиковъ, между тѣмъ у французовъ пока еще не въ обычаѣ посылать дѣвочекъ за границу.

Въ 1904 г. для развитія начинаній Тони-Матье образовалось въ Парижѣ «Общество международнаго обмѣна дѣтьми и молодыми людьми для изученія иностранныхъ языковъ» (boulev. de Magenta, 36). Общество тотчасъ же получило субсидію отъ правительства и парижскаго муниципалитета.

Въ первый же годъ вступили въ него въ качествѣ членовъ «торговыя палаты» (chambres de commerce) многихъ городовъ Франціи, французскія торговыя палаты въ Миланѣ, Римѣ, Ріо-де-Жанейро и т. д. Въ 1904 г. общество организовало 44 обмѣна: 35 на каникулы и 9 на цѣлый годъ. Въ 1905 г. было устроено 66 обмѣновъ: 58 между Франціей и Германіей, 1 между Франціей и Австріей, 7 между Франціей и Англіей; 51 обмѣнъ произведенъ былъ на каникулы, 15 обмѣновъ на болѣе продолжительный срокъ,—до года. Въ эти ком-

бинаціи вошло 106 мальчиковъ и подростковъ и 26 дѣвочекъ. Въ 1905 г. общество получило нѣсколько предложеній изъ Италіи и Испаніи, но у него не оказалось кандидатовъ на изученіе языковъ итальянскаго и испанскаго. Нѣкоторыя требованія изъ Австріи и Богеміи отклонены были вслѣдствіе чрезмѣрныхъ издержекъ на предстоявшее путешествіе.

Интересно прослѣдить общественное положеніе семействъ, принимавшихъ участіе въ обмѣнѣ. Въ 1905 г. треть французскихъ семействъ принадлежала къ преподавательской профессіи (инспекторъ школъ, учителя лицеевъ, коллежей, высшихъ начальныхъ школъ); треть къ міру торговому и промышленному; остальная треть состояла изъ чиновниковъ (помощникъ префекта, предсѣдатель суда, членъ академіи, офицеры, сборщики податей) и представителей либеральныхъ профессій (инженеръ, пасторъ, семь врачей). Семейства изъ Германіи, Англіи и Австро-Венгріи принадлежали наполовину къ міру коммерческому и промышленному, а другая половина распредѣлялась на три части между преподавателями, чиновниками и представителями либеральныхъ профессій (редакторъ, инженеръ, нотаріусъ, пасторы, офицеры).

Почти одновременно съ французскимъ возникло подобное начинаніе и въ Италіи. Кружокъ интеллигентныхъ лицъ въ Миланѣ въ 1903 г. задумалъ основать комитетъ для обмѣна, ставившій себѣ цѣлью не только устанавливать сношенія между семьями, предлагающими обмѣнъ дѣтьми, но и создать спеціальную кассу для организаціи международнаго обмѣна школьниками. Кружокъ этотъ вошелъ въ сношенія съ Тони-Матье, который черезъ своихъ друзей составилъ аналогичный кружокъ и въ Марсели. Марсельское «Общество обмѣна» возникло осенью 1903 г., подъ предсѣ-

дательствомъ Эмиля Туте, инспектора школъ въ Марсели. Миланскій комитетъ окончательно сформировался въ концѣ 1903 г., подъ предсѣдательствомъ Монета, президента «Ломбардскаго союза мира». Первые шаги миланскаго комитета были не особенно удачны. Онъ привлекъ значительное число членовъ, получилъ субсидіи отъ нѣкоторыхъ другихъ обществъ, получилъ предложенія отъ 12 итальянскихъ семействъ, но со стороны Франціи не оказалось ни одного предложенія: марсельскій комитетъ, который долженъ былъ доставлять кандидатовъ изъ Франціи, не нашелъ французовъ, желающихъ изучать итальянскій языкъ въ Италіи же. На первый годъ миланскому комитету пришлось ограничиться посылкою на свой счетъ четырехъ учениковъ техническихъ школъ во Францію для изученія французскаго языка; марсельскій комитетъ, въ свою очередь, прислалъ 3 школьниковъ, которые были помѣщены въ почтенныя миланскія семейства. Французскіе школьники по нѣскольку разъ въ недѣлю посѣщали въ Миланѣ «каникулярную школу» г-жи Рюэфъ. Школьники, подъ руководствомъ г-жи Рюэфъ, посѣщали музеи, церкви, парки, заводы и т. д. — все для того, чтобы изучать чужой языкъ на самыхъ предметахъ. Къ концу каникулъ они могли уже понимать итальянскую рѣчь и довольно хорошо говорили по-итальянски. Школа г-жи Рюэфъ была первою въ ряду подобныхъ учрежденій, которыя, по мысли миланскаго комитета, должны быть въ крупныхъ центрахъ и, видоизмѣняя свою программу, смотря по географическому положенію города, занятіямъ жителей и роду торговли, должны служить для изученія новаго языка иноземными школьниками нагляднымъ методомъ, путемъ наблюденія предметовъ: мѣстной природы, фабрикъ, монументовъ, картинъ трудовой жизни и т. д.

Послѣ каникулъ 1904 г. миланскій комитетъ дѣятельно расширилъ свои сношенія. При французскомъ обществѣ въ Парижѣ въ это время образовался «попечительный комитетъ» (comité de patronage) изъ вліятельныхъ лицъ (министръ торговли, два бывшихъ министра, извѣстный дѣятель въ пользу международнаго мира д'Эстурнель-де-Констанъ и др.). Подобнаго рода комитетъ давалъ въ нѣкоторомъ смыслѣ нравственную гарантію, что дѣло обмѣна поставлено серьезно. Подобный же попечительный комитетъ рѣшено было организовать и въ Миланѣ; въ него вошли многія вліятельныя лица, горячо сочувствовавшія идеѣ (президентъ общества Umanitaria, четыре сенатора, бывшій министръ, нѣкоторые депутаты и др.). Въ началѣ 1905 г. миланскій комитетъ пригласилъ къ содѣйствію всѣ торговыя палаты Италіи; отвѣты отовсюду получились благопріятные. Получилось много предложеній обмѣна, но опять только отъ итальянскихъ семей. Послѣ этой новой неудачи комитетъ рѣшилъ послать во Францію делегата, чтобы подготовить на мѣстѣ почву для обмѣна. Гарсенъ, вице-президентъ миланскаго комитета, въ іюнѣ 1905 г. объѣхалъ почти половину Франціи, завязывая личныя сношенія съ корреспондентами и семействами, сочувствовавшими идеѣ. Ему удалось организовать первые пять обмѣновъ между Италіей и другими странами: предложенія были сдѣланы тремя марсельскими семействами, однимъ изъ Ліона и однимъ изъ Мюнхена. Кромѣ того, Гарсену, при содѣйствіи членовъ французскаго «Общества обмѣна дѣтьми», удалось образовать особый комитетъ въ Ліонѣ.

Къ началу 1906 г. для организаціи обмѣна дѣтьми съ цѣлью изученія иностранныхъ языковъ существовали слѣдующія учрежденія, взаимно связанныя между собою общею цѣлью и общимъ планомъ дѣйствія:

1) Парижское «Общество международнаго обмѣна дѣтьми и молодыми людьми» съ состоящимъ при немъ «попечительнымъ комитетомъ», 2) Марсельское «Общество обмѣна», 3) Ліонскій «комитетъ», 4) «Комитетъ» въ городѣ Э, на югѣ Франціи, 5) «Комитетъ» въ г. Эпиналѣ (въ Вогезахъ), 6) Миланскій «комитетъ», съ состоящимъ при немъ «итальянскимъ попечительнымъ комитетомъ». По идеѣ сюда примыкали и нѣкоторыя другія учрежденія, въ родѣ, напр., каникулярныхъ «курсовъ взаимнаго изученія языковъ» (французскаго, нѣмецкаго, итальянскаго), организованныхъ Антуаномъ, преподавателемъ лицея въ Нанси.

Детальная организація обмѣна при парижскомъ «Обществѣ» состоитъ въ слѣдующемъ. Семейства, желающія произвести обмѣнъ, вносятъ 10 франковъ на расходы и заполняютъ точными свѣдѣніями циркулярный опросный листъ, помѣчая въ немъ «положеніе, профессію и занятія родителей», «составъ семьи», возрастъ кандидата, какія онъ имѣетъ познанія въ языкахъ, гдѣ учится, въ какую страну (и какую преимущественно провинцію) хотятъ его отправить, когда и на какое время, кого хотятъ получить въ обмѣнъ — мальчика, подростка или дѣвочку (или это безразлично?), будетъ ли для прибывшаго особая комната. Если обмѣнъ предполагается на цѣлый учебный годъ, то спрашивается, какія школы можетъ посѣщать обмѣненный, какія желательны дополнительныя занятія и т. д.; для этой послѣдней категоріи кандидатовъ требуется, кромѣ того, рекомендація директора школы, гдѣ кандидатъ учился. При всякомъ предложеніи должно быть представлено медицинское свидѣтельство, удостовѣряющее, что кандидатъ не страдаетъ заразною болѣзнью и можетъ, по своему здоровью, выдержать путешествіе. Если возможно, слѣдуетъ прислать фотографическую карточку

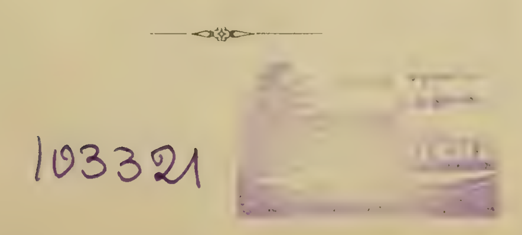
кандидата. Установивъ сношенія между двумя семействами, общество слѣдитъ за переговорами до самаго заключенія обмѣна; потомъ оно требуетъ, чтобы каждый вновь прибывшій въ чужое семейство извѣстилъ о своемъ прибытіи, а представителей семейства проситъ сообщать о впечатлѣніи, производимомъ вновь прибывшимъ, и о его поведеніи.

Письма дѣтей и родителей, приводимыя въ изобиліи въ отчетахъ общества, очень поучительны. Они показываютъ, что всѣ семьи были совершенно довольны комбинаціями и что всѣ дѣти сохранили пріятныя и трогательныя воспоминанія о своемъ пребываніи вдали отъ родного крова. Семейства, производившія обмѣнъ, всегда принадлежали къ кругу интеллигенціи. Отецъ и мать, соглашавшіеся принять юнаго иностранца или иностранку, которымъ они предоставляли въ домѣ за столомъ мѣсто, занимаемое ихъ сыномъ или дочерью, неизмѣнно удѣляли этому иностранцу и свои симпатіи. Юные иноземцы всегда находили самый сердечный пріемъ, окружены были всевозможными заботами. Что касается возраста дѣтей и подростковъ, подвергшихся обмѣну, то, напр., въ 1905 г. средній возрастъ былъ $15\frac{1}{2}$ лѣтъ для Франціи, $14\frac{1}{2}$ для Англіи, $16\frac{1}{2}$ для Германіи и Австро-Венгріи. Средній возрастъ дѣвочекъ для Франціи былъ 15 лѣтъ, для Англіи $14\frac{1}{2}$, для Германіи 17 лѣтъ. Разница въ возрастѣ между француженками и нѣмками объясняется тѣмъ, что изъ Германіи пріѣзжали главнымъ образомъ дѣвушки, учившіяся въ Seminarschulen (учительскихъ семинаріяхъ), будущія учительницы, желавшія усовершенствоваться во французскомъ языкѣ для своей будущей дѣятельности. Въ числѣ другихъ въ томъ же году была дѣвочка—француженка, едва достигшая 11 лѣтъ, дочь врача, юная англичанка $11\frac{1}{2}$ лѣтъ, дочь преподавателя, и три мальчика по 12 лѣтъ.

Успѣхи въ иностранномъ языкѣ во всѣхъ зарегистрованныхъ случаяхъ были очень значительны. Интересно читать въ письмахъ, какъ юный иностранецъ сперва не понималъ ни слова въ разговорѣ окружающихъ лицъ, садился за столъ и ходилъ на прогулки всегда съ словаремъ въ рукахъ, потомъ черезъ недѣлю словарь забрасывалъ совсѣмъ и просилъ только медленнѣе говорить или повторить сказанное, черезъ двѣ-три недѣли понималъ разговоръ и самъ при случаѣ вставлялъ свои фразы и т. д. Если дѣти и подростки являлись съ нѣкоторой теоретической подготовкой въ иностранномъ языкѣ, полученной въ школѣ, то къ концу каникулъ они обыкновенно научались бѣгло говорить на иностранномъ языкѣ въ предѣлахъ обыденныхъ предметовъ и понятій. Кромѣ знанія языка, это пребываніе въ чужой странѣ значительно расширяло, конечно, кругозоръ дѣтей: они видѣли другіе нравы, другія привычки. На чужой сторонѣ они должны были жить, такъ сказать, своимъ умомъ: у нихъ развивалась самостоятельность, инціатива, наблюдательность.

По мнѣнію организатора обмѣна и сторонниковъ этой идеи, практика первыхъ лѣтъ уже доказала, что временный обмѣнъ дѣтьми есть отличное воспитательное средство, что обмѣнъ — дѣло нетрудное, потому что каждая семья всячески старается замѣстить по отношенію къ юному иностранцу отсутствующую семью, что обмѣнъ — самое экономичное, самое вѣрное и самое быстрое средство для пріобрѣтенія умѣнья владѣть иностранною рѣчью и что, наконецъ, взаимность моральныхъ и матеріальныхъ заботъ при такомъ обмѣнѣ совершенно обезпечена.

П. Д. Первовъ.



ПРИЛОЖЕНІЯ.

I. Перечень печатныхъ трудовъ А. Н. Острогорскаго.

II. Алфавитный списокъ бывшихъ и настоящихъ сотрудниковъ журнала «Педагогическій Сборникъ».

Перечень

печатныхъ трудовъ А. Н. Острогорскаго.

А) Книги, составленныя Алексѣемъ Николаевичемъ Острогорскимъ.

1. Педагогическія экскурсіи въ область литературы. (Статьи: Затменія. Справедливость въ школьной жизни. Иллюстраціи къ статьямъ о педагогическихъ наказаніямъ. Учитель и даровитые ученики. Дисциплина и воспитаніе и др.). Изд. Кс. Тихомирова. М.

2. Семейныя отношенія и ихъ воспитательное значеніе (2-й вып. Энциклопедіи семейнаго воспитанія и обученія).

3. Объ отношеніи семьи къ школѣ (22 вып. Энциклопедіи семейнаго воспитанія и обученія).

4. Обученіе и воспитаніе.

5. Педагогическая хрестоматія. Спб. 1907 г.

6. Матеріалы по методикѣ геометріи.

7. Альбомъ цитатъ. На память о нашихъ общихъ друзьяхъ. 2 изд.

8. Второй альбомъ цитатъ. На память о нашихъ общихъ друзьяхъ.

Б) Книги для юношества.

(*изд. П. В. Луковникова*)

9. Среди природы. Изд. 4.

10. Въ своемъ кругу. Изд. 4.

11. У рабочихъ людей. Изд. 4.
12. По бѣлу-свѣту. Изд. 3.
13. На-досугѣ. Изд. 3.
14. Дѣтскій альманахъ. Изд. 5.

В) Статьи въ журналахъ и сборникахъ.

Психологія.

Этюды по динамикѣ личности. П. Сб. 1895. № 4.

Безсознательное въ нашей психической жизни. Пед. Сб. 1898. № 9 и 11.

Затменія. Пед. Сб. 1883. № 1.

Сильныя впечатлѣнія. (Рефератъ). Пед. Сб. 1885. № 7.

Случаи невольной дѣтской лжи. П. Сб. 1887. № 8.

Характеристики учениковъ. Учитель. 1867. № 5.

Характеристики воспитанниковъ. Пед. Сб. 1869. № 9 и 12.

По поводу женскихъ характеровъ въ нѣкоторыхъ повѣстяхъ. Современникъ, 1862. № 5.

Ненормальныя дѣти.

Больные люди, больныя дѣти. Пед. Сборн. 1886. № 1 и 2.

Современныя нервныя болѣзни нашего общества. (Рефератъ). П. Сб. 1894. № 2.

Ch. Féré, Civilisation et névropathie. П. Сб. 1896. № 9.

Самоубійства въ дѣтскомъ и юношескомъ возрастахъ. Пед. Сборн. 1893. № 1, 2, 7, 8 и 10.

Самоубійства дѣтей (по Зигерту). Пед. Сб. 1894. № 9.

Самоубійства и причины ихъ. (Рефератъ). Сѣв. Вѣстн. 1898. № 5.

Гипнотическое внушеніе въ педагогической практикѣ. Пед. Сб. 1887. № 4.

О гипнотизмѣ въ педагогикѣ. Пед. Сб. 1892. № 5.

L'hypnotisme devant les Chambres législatives belges. Реф. П. Сб. 1893. № 6.

Воспитаніе.

Два слова о цѣляхъ воспитанія. Пед. Лист. 1872. № 4.

Къ вопросу о нравственности. Пед. Сб. 1887. № 1, 2, 5, 10.

Нравственныя привычки. Пед. Сб. 1869. № 2 и 3.

Психологія юношескаго возраста. Реф. Пед. Сб. 1898. № 2.

О половой нравственности. Пед. Сб. 1900. № 2.

Духъ братства и его роль въ школьномъ воспитаніи. Реф. Пед. Сб. 1887. № 8.

Старшины въ школѣ г. Неплюева. Пед. Сб, 1888. № 10.

Пэйо. L'éducation de la volonté. Реф. Пед. Сб. 1894. № 2.

О воспитаніи «человѣка» и безволіи. Пед. Сбор. 1907 № 2.

Одно изъ средствъ воспитанія воли въ общественной школѣ. Реф. Пед. Сб. 1884. № 10.

Упрямство. Пед. Листокъ, 1873. № 1.

Къ вопросу о воспитаніи въ дѣтяхъ чувства состраданія. Пед. Лист. 1873. № 2.

О національности въ воспитаніи. По поводу рѣчи Германскаго Императора. Пед. Сб. 1891. № 1.

Дѣти и воспитаніе по народнымъ пословицамъ. Женское Образованіе. 1891. № 1.

Семейное воспитаніе.

Одна изъ старыхъ пѣсенъ (Условія жизни, какъ педагогическій элементъ). Пед. Л. 1874. № 3.

Семейныя отношенія и ихъ воспитательное значеніе (2-ой выпускъ Энциклопедіи семейнаго воспитанія).

Семейныя катастрофы съ дѣтской точки зрѣнія. П. Сб. 1900. № 6.

Могущество денегъ. П. Сб. 1885. № 1.

Письма пріятеля. Пед. Лист. 1872. № 3, 4, 1873. № 2 и 3.

Два слова о семейныхъ школахъ. Пед. Лист. 1876. № 2.

Объ отношеніи семьи къ школѣ. (32-ой вып. Энциклопедіи семейнаго воспитанія).

Дисциплина.

Духъ дисциплины (по О. Греару). Пед. Сб. 1884. № 1 и 2.
Школьная дисциплина и воспитаніе. Пед. Сб. 1890. № 1, 2.
Образцовый учитель. (Педагог. ребусъ). Учитель. 1866. № 4.
Справедливость въ школьной жизни. Пед. Сбор. 1888. № 7 и 9.
Психологія толпы (по Le Bon). Пед. Сб. 1896. № 9.

Проступки и наказанія.

Страхъ (по Ш. Рише). Пед. Сб. 1888. № 2.

Иллюстраціи къ статьямъ о педаг. наказаніяхъ. Пед. Сб. 1891. № 11 и 12 [1]).

Розга на судѣ присяжныхъ. Пед. Лист. 1876. № 1.

О совѣсти, страхѣ наказанія и пр. Пед. Сб. 1906. № 1 [2]).

По поводу ст. П. Галенковскаго «Проступокъ и наказаніе». Пед. Сб. 1892. № 9, стр. 284—292.

Личность воспитателя въ дѣлѣ воспитанія. Пед. Сб. 1867. № 12.

Вліяніе личности воспитателя въ нашихъ закрытыхъ заведеніяхъ. (По поводу возраженія г. Боголюбова на предыдущую статью). Пед. Сб. 1868. № 5.

На тему «о нашихъ педагогахъ». Пед. Сб. 1890. № 10 и 1892. № 12, стр. 591—596.

По поводу нашихъ предшественниковъ, добромъ поминаемыхъ. Пед. Сб. 1894. № 10 и 11.

Въ дополненіе къ ст. А. Флёрова «О довѣріи къ учителю». Пед. Сб. 1902. № 3.

Къ вопросу о вліяніи одной личности на другую. Пед. Сб. 1903. № 9.

Педагогическая подготовка.

По вопросу о педагог. подготовкѣ. П. Сб. 1905. № 6.

И спеціальная подготовка преподавателя средней школы,

---

[1]) Перепечатано въ книгѣ «Педагогическія экскурсіи».

[2]) Вошло въ «Труды руководителей и слушателей пед. курсовъ», изд. къ юбилею А. Н. Макарова.

и улучшеніе его положенія. (По поводу ст. проф. Виппера). Пед. Сб. 1899. № 1.

Еще одно послѣднее сказанье. (По поводу статьи гр. Л. Н. Толстого). Пед. Лист. 1875. № 2.

Краткія указанія для готовящихся къ педагог. дѣятельности. Рец. Пед. Сборн. 1894. № 11.

Педагогическая семинарія въ Гиссенѣ. Реф. Пед. Сб. 1893. № 10

Педагогическіе курсы для приготовленія учителей рисованія. Пед. Сб. 1883. № 1.

Собраніе нѣмецкихъ учителей рисованія. Пед. Сб. 1884. № 10.

Общее образованіе.

Къ вопросу о томъ, что такое общее образованіе. Пед. Сб. 1892. № 2.

Образованіе и воспитаніе. Пед. Сб. 1897. № 3, 4, 5 и 7.

О вліяніи умственнаго развитія на нравственное воспитаніе. Пед. Сб. 1869. № 1.

Къ вопросу о способныхъ и малоспособныхъ ученикахъ, объ ученикахъ съ особливыми способностями къ нѣкоторымъ учебнымъ предметамъ и т. п. Пед. Сб. 1891. № 11.

Учитель и даровитые ученики. Пед. Сб 1889. № 1, 3 и 4.

Раннее проявленіе талантливости (по Сёляи). П. Сб. 1887. № 3.

По поводу автобіографіи Милля. Пед. Листокъ. 1874. № 1.

Изъ лекціи Дюмениля о курсѣ среднихъ учебныхъ заведеній. Реф. П. Сб. 1889. № 2.

Измѣненіе программъ французскихъ лицеевъ. Пед. Сб. 1885. № 1.

Предположенія о преобразованіи французскихъ écoles speciales. П Сб. 1890. № 12.

Объ образовательномъ значеніи нѣкоторыхъ предметовъ. По Фулье. П. Сб. 1891. № 9.

Въ защиту памяти. Реф. П. Сб. 1883. № 10.

О репетиторствѣ. Реф. П. Сб. 1889. № 6.

Объ экзаменахъ. П. Сб. 1890. № 2.

Вліяніе экзаменовъ, лагерныхъ занятій и вакаціоннаго отдыха на здоровье воспитанниковъ. Реф. П. Сб. 1898. № 4.

Французское Общество для изученія вопросовъ средняго образованія. Реф. Пед. Сб. 1885. № 12.

По Закону Божію.

«Дѣтская помощь» о законоучительствѣ. Реф. П. Сб. 1888. № 2, стр. 208—216.

Пожеланія объ измѣненіи постановки преподаванія Закона Божія. Реф. П. Сб. 1901. № 11.

Литературное образованіе.

Рѣчь на открытіи съѣзда преподавателей русскаго языка и словесности. «Труды перваго съѣзда преподавателей русскаго языка», Спб. 1904.

Два направленія въ преподаваніи литературы. Реф. Пед. Сб. 1884. № 12.

Рѣчь Гексли о литературномъ образованіи П. Сб. 1897. № 9. стр. 276—278.

Обученіе искусству чтенія во французскихъ женскихъ лицеяхъ. Реф. П. Сб. 1885. № 7.

Изученіе словесности въ нашихъ гимназіяхъ. Ст. Ю. Верещагина. Реф. П. Сб. 1894. № 2.

Брюнетьеръ о Тэнѣ. Реф. П. Сб. 1893. № 8.

Внѣклассное чтеніе.

Къ установкѣ критерія для оцѣнки произведеній дѣтской литературы. Пед. Сб. 1884. № 5 и 8.

Мнѣнія русскихъ людей о лучшихъ книгахъ для чтенія. Пед. Сб. 1895. № 11.

Нѣсколько словъ о дѣтской литературѣ. Пед. Сб. 1889. № 10 и 11.

По поводу біографіи для дѣтей. П. Сб. 1890. № 4.

Реф. ст. Н. Соколова «Петръ Великій и Вальтеръ-Скотты—могильщики». П. Сб. 1894. № 4.

Нецензурныя мѣста въ литературныхъ произведеніяхъ. П. Сб. 1895. № 5.

По поводу ст. «Жизнь скряги» въ «Родникѣ». П. Сб. 1888. № 7.

Двѣ стороны жизни Робинзона. Пед. Л. 1879, № 2.

Рецензія кн. И. Θеоктистова «Къ вопросу о дѣтскомъ чтеніи». Пед. Сб. 1904. № 7.

О чтеніи въ дѣтскомъ и юношескомъ возрастѣ. Реф. П. Сб. 1898. № 2.

Пріохоченье къ чтенію. Реф. П. Сб. 1884. № 10.

О систематическомъ указателѣ книгъ для чтенія. П. Сб 1892. № 4.

По поводу ст. И. Н. С. «Нѣсколько словъ о воспитательномъ чтеніи для кадетъ». П. Сб. 1901. № 3.

При журналѣ «Дѣтское чтеніе» выходилъ въ 1869 и 1870 г. «Библіографическій Указатель», преобразованный въ 1871 г. въ «Педагогическій Листокъ». Въ этихъ двухъ журналахъ А. Н. помѣщено до 150 рецензій дѣтскихъ книгъ. Въ Пед. Сборникѣ помѣщено свыше 100 рецензій. Для Библіографическаго Листка, изд. М. Общ. распр. техн. знаній, А. Н. были составлены указатели статей: Робинзоны, Гроза, Евреи, Лѣсъ, Подати, Налоги, Народные праздники, Спасъ на Мецу, Святки. Слѣпые и нѣкоторыя редакціонныя статьи.

Репертуаръ школьныхъ пьесъ. П. Сб. 1883. № 3.

L'enseignement au théatre. Ст. Larroumet. Реф. П Сб. 1893. № 4.

По исторіи.

По поводу записки бар. Николаи о курсѣ исторіи. П. Сб. 1900. № 1.

По естествознанію.

По поводу «Матеріаловъ по вопросамъ преподаванія естествознанія въ средней и низшей школѣ». П. Сб. 1895. № 3.

Природовѣдѣніе по плану Д. Кайгородова. П. Сб. 1902. № 2.

Физическое воспитаніе.

Лѣтнія школьныя колоніи. П. Сб. 1887. № 12, стр. 531—544; 1898. № 8.

Національная лига физическаго воспитанія. Пед. Сб. 1889. № 2, стр. 179—182.

О преподаваніи гигіены. Реф. П. Сб. 1889. № 6. Стр. 519—521.

Ручной трудъ въ школѣ. П. Сб. 1885. № 7 и 12.

О назначеніи и обязанностяхъ школьнаго врача. Д-ра А. Вирениуса. Реф. П. Сб. 1894. № 8.

Фронтовыя занятія вмѣсто гимнастики. П. Сб. 1893. № 11.

Труды комиссіи по вопросу объ алкоголизмѣ. П. Сб. 1900. № 12.

Объ обремененіи учащихся.

О брошюрахъ гг. Бакста и Вирениуса (о переутомленіи). П. Сб. 1890. № 10.

Вопросъ объ обремененіи учащихся учебными работами. Пренія на 25 учительскомъ съѣздѣ въ Бременѣ. Пед. Сб. 1884. № 2.

Къ вопросу объ обремененіи учащихся. П. Сб. 1884. № 9.

Къ вопросу о переутомленіи учащихся. П. Сб. 1888. № 7; 1893. № 11.

Школовѣдѣніе.

Эльзасская школа въ Парижѣ. П. Сб. 1886. № 4 и 1900. № 11.

Пансіоны для приходящихъ учениковъ. П. Сб. 1883. № 5.

Изъ отчета женской гимназіи М. Н. Стоюниной. Пед. Сб. 1884. № 12.

Изъ быта англійскихъ школъ. Реф. П. Сб. 1888. № 11.

Школьные батальоны во Франціи. П. Сб. 1886. № 7.

Экзамены новобранцевъ въ Швейцаріи. П. Сб. 1886. № 2, стр. 183—191.

Офицерское воспитательное общество. Пед. Сб. 1891. № 6, стр. 514—521.

Отклики на съѣзды и т. п.

Послѣ съѣзда. П. Сб. 1890. № 2, стр. 163—175.

Труды 2-го съѣзда русскихъ дѣятелей по профессіональному образованію. Пед. Сб. 1896. № 9.

Въ виду слуховъ о преобразованіяхъ въ средней школѣ. П. Сб. 1896. № 11; 1900. № 4.

На перепутьи. П. Сб. 1901. № 9.

Историческіе матеріалы.

Изъ писемъ Я. И. Ростовцова къ великому князю Михаилу Павловичу. 1885. № 1.

Столѣтіе перваго русскаго дѣтскаго журнала. Педаг. Лист. 1885. № 1.

Юбилей ген.-отъ-арт. М. С. Лалаева. П. Сб. 1896. № 9.

Рекреаціонный залъ Императорскаго сух. кад. корпуса въ исходѣ прошедшаго столѣтія. Пед. Сб. 1883. № 4.

Закрытіе педаг. курсовъ при 2 кадетск. корп. П. Сб. 1883. № 8.

Празднованіе 50-лѣтн. юбилея Нижегородскаго кадет. корп. Пед. Сб. 1883. № 4 (ч. офиц.).

Двадцатипятилѣтіе Педаг. Музея. П. Сб. 1889. № 3.

Въ день юбилея Алекс. Ос. Пуликовскаго. Пед. Сб. 1895. № 2.

Десятилѣтіе журнала «Дѣтское Чтеніе». Пед. Лист. 1878, №№ 3—4.

30 лѣтъ жизни Учебнаго отдѣла общества распространенія техн. знаній. Пед. Сб. 1901. № 11.

Некрологи:

Дм. Хр. Бушена. Спб. Вѣдом. 1871. № 263.
Конст. Дм. Ушинскаго. Педаг. Лист. 1871. № 1.
Ник. Ив. Вавравскаго. Педаг. Сборн. 1884. № 4.
Мих. Бор. Чистякова. Пед. Сб. 1885. № 6.
Павла Иван. Носовича. Пед. Сб. 1887. № 11.
Вас. Адр. Евтушевскаго. Пед. Сб. 1888. № 10.
Дм. Вас. Путяты. Пед. Сб. 1889. № 4.
В. Я. Буняковскаго. Пед. Сб. 1890. № 1.
Ив. Фед. Гаярина. Пед. Сб. 1890. № 4.
Ник. Вас. Корсакова. Пед. Сб. 1890. № 12.
Ник. Вас. Исакова. Рус. Школа. 1891. № 4.
Петра Ник. Анчутина. Пед. Сборн. 1891. № 5.
Петра Алекс. Степанова. Пед. Сб. 1891. № 5.
Всев. Порф. Коховскаго. Пед. Сб. 1891. № 7.
Павла Ив. Рогова. Пед. Сб. 1892. № 8.
Франца Ив. Симашко. Пед. Сб. 1892. № 11.
Авг. Авг. Леве. Пед. Сб. 1893. № 12.

Ник. Ник. Запольскаго. Пед. Сб. 1894. № 12.

Вас. Дм. Сиповскаго. Пед. Сб. 1895. № 9.

Памяти Вл. Петр. Шереметевскаго. Сочин. В. П. Шереметевскаго [1]).

Памяти К. Д. Ушинскаго. Пед. Сб. 1895. № 12.

Зах. Бор. Вулиха. Пед. Сб. 1897. № 3.

А. И. Хотяинцова. Пед. Сб. 1897. № 1.

Фед. Карл. Дитерихса. Пед. Сб. 1899. № 2.

Бар. Л. Л. Зедделера. Пед. Сб. 1899. № 5.

Алекс. Ив. Гольденберга. Пед. Сб. 1902. № 12.

Ник. Ант. Махотина. Пед. Сб. 1903. № 8.

Петра Сем. Ванновскаго. Пед. Сб. 1904. № 4.

Памяти Павла Ал. Алексѣева. Пед. Сб. 1906. № 9.

Я. Г. Гуревича. Пед. Сб. 1906. № 4.

Памяти Ал. Як. Герда. Пед. Сб. 1889. № 1 [2]).

Памяти Пушкина. П. Сб. 1899. № 5.

Къ «поминкамъ» Пушкина. П. Сб. 1887. № 8.

Взгляды Вл. Я. Стоюнина на вопросы, касающіеся исторіи русскаго воспитанія. П. Сб. 1899. № 3.

Пироговъ и Добролюбовъ. П. Сб. 1900. № 2.

Кромѣ статей, вошедшихъ въ изданные отдѣльно сборники: «Среди природы», «У рабочихъ людей» и др. А. Н. Острогорскимъ помѣщено въ «*Чтеніи для юношества*» и «*Дѣтскомъ чтеніи*» до 130 статей разнаго содержанія. Много мелкихъ статей помѣщено имъ въ журн. «*Библіотека для чтенія*» 1863 г., *Настольномъ словарѣ* Ѳ. Г. Толля, «*Указатель матеріаловъ по исторіи русской школы*», печатавшемся при Пед. Сб., и другихъ изданіяхъ.

---

[1]) Прочитанъ на засѣданіи Учебнаго Отдѣла Моск. Общества распространенія техн. знаній 14 октября 1895.

[2]) Прочитанъ на засѣданіи общепедагогическаго отдѣла Пед. Музея (см. Отчетъ Музея 1888—89 уч. г. стр. 114).

Алфавитный указатель

бывшихъ и настоящихъ сотрудниковъ журнала «Педагогическій Сборникъ» съ 1864 по 1907 годъ.

---

† **Авиловъ**, В. В.
Агаповъ, А. А.
Агапьевъ, Ф. П.
Азарьевъ, А. С
Аксюкъ, А. П.
Александровичъ.
† Алексѣевъ, Н. Н.
Альбедиль, Ф. К.
Альбрехтъ, Е. К.
Анастасіевъ, А. И.
Андреевскій, И. Е.
Андресъ, Э. Ф.
Андреяновъ, М. А.
Аникіевъ, П. А.
† Аничковъ, А. М.
Анонимовъ.
Антоновъ, А. Н.
Антоновъ, Н. Р. Свящ.
Аргамаковъ, А. П.
Атласовъ, И. Я. Д-ръ.

Базилевъ, В.
Балтанонъ, Ц. П.
Барановъ, А. И.
Барсовъ, А. В.
Бахтинъ, Н. Н.
Бахъ, К. К.
Безбѣдовичъ, А. М.
Беллярминовъ, И. К
Берлинскій, Н. В. Д-ръ
Бибергайль.
Бирюлевъ, И. А.
Благовѣщенскій, В. Я.
Бобровскій, П. О.
Бобынинъ, В. В.
Богдановъ, В. И.
Боголюбова, А. А.
Боголюбовъ, И. А.
Борзаковскій, П.
Бородинъ, М. И.
Борткевичъ, І. И.
Браиловскій, С. Н.
Брюхановъ, В. П.
Будаевскій, С. А.

Булкинъ, П.
† Бунаковъ, Н. Ф.
Бутовская, А. В.
Бутовскій, А. Д.
† Бычковъ, Ф. Ф.
Бѣликовъ. С. П.
† Бѣлковъ, И. Д.
Бѣлянкинъ. И.

† Варонъ, Э. Ф.
† Васильевъ, С. И.
† Васютинскій, В. П.
† Ватаци, А. И.
Верещагинъ, Ю. Н.
Весинъ, Л. П.
† Вессель, Н. Х.
Вейгандъ.
Вейгелинъ, Е.
Вейль, С.
Вейнбергъ, П. И.
† Виноградовъ, П. А.
Виреніусъ, А. С. Д-ръ.
Витбергъ, Ѳ. А.
Владиславлевъ, Свящ.
† Водовозовъ, В. И.
Вознесенскій, Н.
Волковскій, Д.
Волковъ, Е. С.
Волынцевичъ-Сидоровичъ, В. В.
Воскресенскій, И.
† Вулихъ, З. Б.
Вульфъ.
Высоцкій.

† Гавловскій, А. Г.
Гавришевъ, А.
Гакманъ, Ю. Ф.
† Галанинъ, М. И. Д-ръ.
Галенковскій, П.
Ганъ, В.
Гаушильдъ, А.
Гедике.
Гезехусъ, Н.
Гейлеръ.
Геништа.
† Геннингъ, В. П.
† Гердъ, А. Я.
Гердъ, И. Я.
Гернъ, С.
Гойеръ.
† Гольденбергъ, А. И.
Гончаровъ.
Горизонтовъ.
Горловъ.
Грековъ, Ѳ. В.
Гржимайло, А. И.
† Григоровичъ, Н. В.
Григорьевъ, Е. И
† Громачевскій, А. Л.
Громека, М. Н.
† Гуревичъ, Я. Г.

Даниловскій, А. А.
Дацковъ, Ѳ. И.
Дебогорій-Мокріевичъ.
Дебольскій, Н. Г.
Демковъ, М. И.
† Демьянковъ, Н. Д-ръ.
† Дитерихсъ, Ѳ. К.
Дитманъ, В. Д-ръ.
Дмитріевъ, И.
Дмитріевъ, М.
† Доброславинъ, А.
† Докучаевъ, Т. В.
Долбня, И. П.
Долговъ, И. И
Долгушинъ, П.
† Дометти, К. К.
Домбровскій.

Дрентельнъ, Н. С.
Дризенъ, Н. В.
Дунинъ-Барковскій.
Дубровскій, К. В.
Дьяковъ, Н. И.

† **Е**втушевскій, В. А.
Елисѣевъ, А. В. Д-ръ.
Ельницкій, К. В.
† Ельчаниновъ, Г. И.
Енько, П. Д.
Ермаковъ, В. П.
† Ермолинская, А. В
Ершовъ, В.
Ефремова, М.

Жданъ-Пушкинъ, Н. Д-ръ.
Живаго.
Жилинъ, М В. Свящ.
Житецкій, И. П.
Житомірскій, К.
Житецкій, П. И.
Жуковъ, Г. А.
Жукъ, Кассіанъ.

Завадскій, И. А.
† Завьяловъ, Н. П.
† Запольскій, Н. Н.
Заринскій, Пл.
Заркевичъ, Т. Свящ.
Захаровъ, В.
† Зедделеръ, бар. Л. Л
Зелинскій, Ө.
Зимницкій.
Знойко, Н.
Зоргенфрей, Г.
Зотовъ, Н. А.
Зубковскій, И. И.

Ивановъ, И. А.
Ивановъ, Н. Д-ръ.
Иванцовъ-Платоновъ, Свящ
Игнатовичъ. В. С.
Игнатовичъ, Н.
Извольскій, Н.
Измайловъ.
Ильинъ, А. А.
Исаковъ, А.

Калиновскій, А.
Каптеревъ, П. Ф.
Капустинъ, М. Н.
Кауфманъ.
Кацъ, Р. А. Д-ръ.
Квадри, В. В.
Кедровъ, Д. В. Д-ръ.
Киркоръ.
† Кирпотенко, А. П.
Киселевъ, А.
Киселевъ, Н.
† Класовскій, В. И.
Книперъ, П. И.
Князевъ, А. Ө.
Ковалевскій, Н.
Ковальскій, Я. И.
† Конашевичъ, Е.
Кондратенко, Ө. И.
† Кондратьевъ, А. И. Д-ръ.
Конопасевичъ, А.
Коноровъ, М. И.
Корибутъ.
Корниловъ, А.
† Коровяковъ, Д Д.
Корольковъ, А. Л.
Косоноговъ, І. І.
Костырко-Стоцкій, Н.
Котельниковъ
† Котиковъ, М А.
† Коховскій, В. П.
Крамеръ, Ф.
Кремлевскій, А. М. Свящ.

Омельяновичъ-Павленковъ, В. П.
Оношковичъ-Яцына.
Опоковъ, З. З.
Оссовскій, Н. І.
Островинскій, К.
Острогорскій, А. Н.
† Острогорскій, В. П.
Острогорскій, С. А. Д-ръ.
Остромысленскій, Е. Свящ.

Павловскій, И. Ф.
Павловъ, Пл.
Первовъ, П. Д.
Переселенковъ, С. А.
Перре, К. А.
Петерсонъ, О.
Петровъ, П. В.
† Петрушевскій, Ѳ. Ѳ.
Пирожниковъ, И. Ѳ.
Пискаревъ.
Плаксинъ.
Поггенполь, Е. К.
Полевой, П.
Поливановъ, А. Н.
Поляковъ, С. Н.
Полянскій, И. И.
† Померанцевъ, Н. П.
Поморцевъ, М.
† Попелло-Давыдовъ, М. Я.
Поповъ, В.
Поповъ, И.
Попруженко, М Г.
Постниковъ, А. П.
Правиковъ, В.
Преображенскій, В. Х. Свящ.
Преображенскій, С. В.
Прокопьевъ, М. В.
Пузыревскій, А. И.
† Путята, А. Д.
Пфейферъ.
† Пыльневъ, А. А.

Радецкій, И.
Разыграевъ, В.
Ракинтъ, В.
† Рашевскій, И. Ѳ.
Рейхъ, А.
Реха, К. С.
† Решъ, А. А.
Рогова, О. И.
Роговъ, Г. А.
Рожанскій, П.
† Рождественскій, С. Е.
Рождественскій, Я.
Рождествинъ, А. С.
Розановъ, Н.
Розенбергъ, В. Л.
Романовскій, В. Е.
Румянцевъ, Н.
Русановъ, А. А.
Руссетъ, И. В.
Рыбинскій, В. С.

Саввинъ, Н. А.
Савеловъ, Е.
Свѣшникова, Е. П.
Свѣшниковъ, П. И.
Селенинъ, К. Б. Свящ.
Селивановъ, Д. Ф.
Семеновъ, В. В.
† Семеновъ, Д. Д.
† Сентъ-Илеръ, К. К.
Середонинъ, М. И. Свящ.
Сикорскій, И. А.
Сикстель, В. А.
Силановъ, М.
Симашко, Ф. И.
Симашко, Ю. И.
Симоновъ, И. С.

Синицынъ. И. П.
Скандовскій.
Сланскій, В. П.
Слетовъ, Н. П.
Смаліанъ, Д-ръ.
Смирновъ, А. А. Д-ръ.
Смирновъ, Л.
Снессоревъ.
Соболевъ, М. В.
Соколовскій. Н. А.
Соколовскій. М. К.
Соколовъ. И. Н.
Соколовъ, Н. А.
Соллертинскій, С. А. Свящ.
Соловьевъ, И.
Соловьевъ, Н. Ф. Д-ръ.
Соломоновскій. И. С.
Сорокинъ, В. М.
Сорокинъ, П. А.
Сотенскій. О.
Стемпневскій. С.
† Стрекаловъ. В. Н.
Строевъ, В. Н.
Сульменевъ. Р. П.
Сущинскій.

Тагацъ. В.
Тарановскій, Я.
Тарасовъ, Н.
Тарачковъ.
Тихобразовъ, Л. А.
Тихомировъ, Д. И
Тихомировъ, Н.
Томасъ.
Томашевичъ, Е. С.
Томсонъ, А. И.
† Травлинскій, Е. П.
Тростниковъ, М. А.
Трубчаниновъ.
Туръ, В.

Успенскій, В.
† Ушинскій, К. Д.

† Фанъ-деръ-Флитъ, П. П.
Фанъ-деръ-Ховенъ, А. И.
Фельсбергъ
† Фену, Н. О.
Филипповъ, М.
Флейшеръ, Б. В.
Флёровъ, А. П.
† Фонъ-Бооль, В. Ф.
Фотъ, М. К.
Фроловъ.

Халанскій, М.
Хартулари, В.
Хельмъ.
Хмѣльницкій, Д.
† Христичъ, П. А.

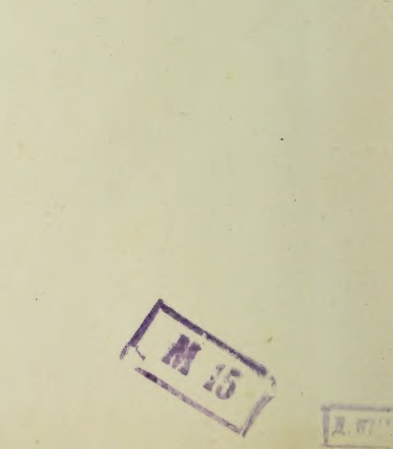
Цариковъ, К.
Цвѣтковъ.
Цыгальскій, В.

Черновъ, В.
Чулицкій, В. М.

Шалфеевъ.
Шапошниковъ, А. Н.
Шарловскій, I.
Шварцъ.
Шеміотъ. В.
† Шереметевскій, В. П.
Шидловскій, В.
Шишкевичъ, А.
Шкляревичъ,
Шохоръ-Троцкій, С. И.
Шпаковскій.
Шубинъ, Ѳ.
Шуфъ, А.

ОГЛАВЛЕНІЕ.

ПРИЛОЖЕНІЯ:


M 15

